

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
4
2022


Editora
UNIESMERO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
4
2022


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 4 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 176 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-29-1
DOI: 10.5281/zenodo.6338552

1. Estudos em Educação. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. Tecnologias. 5. Desafios. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2022/03/estudos-em-educacao-inclusao-docencia-4.html>



AUTORES

ADRIANA SANTOS DA MATA
AMANDA MARTINHÃO BARBOSA
ANA CARLA DA SILVA C. DA CUNHA
ANA CAROLINA VALE DE SOUSA
ANA CRISTINA CORRÊA FERNANDES
ANDRÉA RELVA DA FONTE ENDLICH
ASTRID SANTOS OTTIS
CRISTIANE SOBRAL SANTOS SILVA
DÁLETY CANTINI WENGRAT
EDIMARA ZANATTA RIBEIRO
GISLEINE CRISTINA SILVA
GLÁUCIA DA SILVA BRITO
INGRID MAINARA GOMES DO NASCIMENTO
IURE COUTRE GURGEL
JESSICA NOVÔA
LETICIA VENANCIO PERES
MARCELO LUIZ BEZERRA DA SILVA
MARIA DE JESUS CANO MIRANDA
MARIANA ELENA PINHEIRO DOS SANTOS DE SOUZA
MARIANA PELOZI RODRIGUÊS
MARIZE LYRA SILVA PASSOS
MATEUS APARECIDO DE FARIA
NARA DE CARVALHO E SILVA
NATALIA PEREIRA
NATASHA CRIS DE MOURA ESTÊVES
NEURIVAN PAULO DE OLIVEIRA
PAULA GABRIELE SÁ ARAÚJO
PAULO SERGIO RODRIGUES SAMPAIO JUNIOR
RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO NASCIMENTO
ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA
TAÍZA FERNANDA RAMALHAIS
THUANA MARQUES DINH THE
VERIDIANA DALLARMI PELLANDA
VINICIUS RUFINO LEAL

APRESENTAÇÃO

O título da obra Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 4” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA-INVESTIGATIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA <i>Ana Carolina Vale de Sousa; Natasha Cris de Moura Estêves; Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento</i>	9
Capítulo 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO NA HISTÓRIA E NAS POLÍTICAS <i>Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra; Paulo Sergio Rodrigues Sampaio Junior; Dálety Cantini Wengrat</i>	28
Capítulo 3 ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTRODUTÓRIA SOBRE O PAPEL DAS ESCOLAS NO DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Vinicius Rufino Leal; Thuana Marques Dinh The; Leticia Venancio Peres; Edimara Zanatta Ribeiro; Natalia Pereira; Mariana Pelози Rodriguez; Martinhão Amanda Barbosa</i>	37
Capítulo 4 NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM PROGRAMA DE MESTRADO PARA SUPERAR O DISTANCIAMENTO SOCIAL <i>Astrid Santos Ottis; Ana Carla da Silva C. da Cunha; Marize Lyra Silva Passos</i>	47
Capítulo 5 ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM DEBATE <i>Ana Cristina Corrêa Fernandes; Adriana Santos da Mata; Andréa Relva da Fonte Endlich</i>	67
Capítulo 6 COMO ME TORNEI PROFESSOR? NARRATIVAS DE DOCENTES A PARTIR DE CARTAS SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL <i>Ingrid Mainara Gomes do Nascimento; Iure Coutre Gurgel; Neurivan Paulo de Oliveira</i>	77
Capítulo 7 ATIVIDADES COMPLEMENTARES REMOTAS E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA <i>Veridiana Dallarmi Pellanda</i>	90

Capítulo 8 AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO <i>Gisleine Cristina Silva; Maria de Jesus Cano Miranda</i>	103
Capítulo 9 DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA <i>Cristiane Sobral Santos Silva; Nara de Carvalho e Silva</i>	119
Capítulo 10 DE VIDA INFANTIL À VIDA JUVENIL: UMA JORNADA PELOS ARQUIVOS <i>Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza</i>	134
Capítulo 11 INCLUSÃO, AUTISMO E O ENSINO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS E ACADÊMICAS POR MEIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS <i>Jessica Novôa; Gláucia da Silva Brito</i>	147
Capítulo 12 O MÉTODO ABA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS <i>Paula Gabriele Sá Araújo; Marcelo Luiz Bezerra da Silva; Mateus Aparecido de Faria</i>	159
CURRÍCULOS DOS AUTORES	169

Capítulo 1

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA-INVESTIGATIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

Ana Carolina Vale de Sousa

Natasha Cris de Moura Estêves

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA-INVESTIGATIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

Ana Carolina Vale de Sousa

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais (UFPI), bolsista no programa de Residência Pedagógica (UFPI), pesquisadora no laboratório de Africologia e Estudos Ameríndios GERU-MAA (UFRJ) e colunista na Pense Produtora. Email: carolinavalesousa@gmail.com

Natasha Cris de Moura Estêves

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais (UFPI) e bolsista no programa de Residência Pedagógica (UFPI). Email: natasha_cris00@hotmail.com

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Professor adjunto II do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPI. Email: nonatorr@ufpi.edu.br

Resumo: A formação de professores no Brasil é atravessada por inúmeras dificuldades, principalmente no que diz respeito à relação teoria e prática. Esse problema é decorrente de um modelo de formação que prioriza a teoria em virtude da prática. Partindo de uma concepção de formação docente que alie teoria e prática no fazer educativo, este artigo, busca refletir sobre o processo de formação do professor de Ciências Sociais/Sociologia para a Educação Básica evidenciando a contribuição do Programa Residência Pedagógica para uma formação que integre teoria e prática, bem como para o exercício de uma prática pedagógica reflexiva-investigativa. Por meio da pesquisa bibliografia articula o diálogo entre pesquisadores da área da educação como Selma Garrido Pimenta (2006), Donald Schon (2000), Terezinha Gonçalves (1998), Linda Darling-Hammond (2014), com pesquisadores da área de Ciências Sociais como Moraes (2003) Hangle Cacete (2014) Bourdieu (1983) dentre outros.

Palavras-chave: Ensino básico. Formação de professores. Prática reflexiva. Residência Pedagógica. Sociologia.

Abstract: Teacher training in Brazil is plagued by numerous difficulties, especially with regard to the relationship between theory and practice. This problem is due to a training model that prioritizes theory over practice. Starting from a conception of teacher

training that combines theory and practice in educational practice, this article seeks to reflect on the process of training the teacher of Social Sciences / Sociology for Basic Education, showing the contribution of the Pedagogical Residency Program to a training that integrates theory and practice, as well as for the exercise of a reflexive-investigative pedagogical practice. Through bibliography research articulates the dialogue between researchers in the field of education such as Selma Garrido Pimenta (2006), Donald Schon (2000), Terezinha Gonçalves (1998), Linda Darling-Hammond (2014), among others.

Keywords: Basic education. Teacher training. Reflective practice. Pedagogical Residence. Sociology.

INTRODUÇÃO

O processo de formação dos professores da área de Ciências Sociais/Sociologia para a educação básica têm sido um desafio na história da disciplina em nosso país. Até os anos de 1930, não havia cursos de formação de professores para educação secundária, sendo a maioria dos professores autodidatas (HANGLEI CACETE, 2014), com a instalação dos cursos superiores no Brasil ainda na década de 1930, os cursos oferecidos na área de Ciências Sociais não tinham como objetivo principal a formação de professores, mas estavam voltados para “formar quadros técnicos para a gestão pública e privada” (BODART E TAVARES, 2019, p.247).

De acordo com Hanglei Cacete (2014) o surgimento do ensino superior no Brasil, deu-se de forma lenta e gradual; primeiro em forma de cadeiras, sucedidas por cursos, para posteriormente transforma-se em faculdades e recorrendo a Anísio Teixeira (1989), afirma que, a falta de uma formação acadêmica superior, deixava extremamente precária a formação dos professores da educação secundária pois, como no Brasil, só havia com nível superior as escolas profissionais de saber aplicado, o ensino secundário de humanidades era inevitavelmente precário e ineficiente. Dessa forma, a formação de professores para o magistério da educação secundária encontrava-se marginalizada.

A década de 1930, pode ser considerado com um ponto de inflexão no processo de formação docente, sobretudo na área de Ciência Sociais, pois é nesse período que foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, como uma iniciativa de reorganização da educação no país, bem como a institucionalização das Ciências

Sociais. Com a criação do referido estatuto, ampliou-se a necessidade da formação para os professores do magistério secundário, exigindo destes, um nível superior, e para atender a essa exigência foram instaladas as universidades, sobretudo, na região Sudeste (BORDART E TAVARES, 2019; HANGLEI CACETE, 2014). Entretanto, é pertinente notar que a Universidade de São Paulo - USP, uma das primeiras instituições de ensino superior no país, não tinha como propósito central a formação de professores. Esta, deveria oferecer cursos básicos para todos os alunos, porém seu intuito principal era se tornar uma instituição dedicada aos altos estudos em quaisquer ramos da filosofia, ciências e letras (MORAES, 2003).

De acordo com os estudiosos dessa temática, a formação docente no Brasil estava alicerçada numa perspectiva técnica. E por esta razão, desenvolveu-se a partir de um esquema de formação, denominado 3+1, onde o estudante cursava 3 anos de bacharelado e complementava com um ano de formação pedagógica para a licenciatura. Esse modelo de formação historicamente utilizado no Brasil, apresenta dois aspectos que, a nosso ver, são emblemáticos: a relação teoria e prática no fazer educativo e a prática pedagógica reflexiva. Independente da área de formação, nota-se que dentro desse modelo, os licenciandos possuem contato tardio com a realidade escolar; apenas nos últimos períodos de sua formação com a realização dos estágios curriculares obrigatórios quando dispõem de uma rápida passagem nas instituições escolares.

Dessa forma, a experiência do estágio é limitada, pois separa teoria da prática e influencia imaginários acerca desse momento específico. Para muitos licenciandos o estágio é uma contraposição a formação teórica, sendo visto como aquele momento em que o mesmo irá “aplicar” todo o conhecimento adquirido durante sua formação. Esse tipo de pensamento, transforma essa etapa formativa em uma atividade prática instrumental e de aplicabilidade (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 6) impedindo o reconhecimento do estágio como campo de conhecimento e de prática investigativa e reflexiva da escola.

No intuito de romper com esse modelo formativo, algumas iniciativas vêm sendo promovidas pelo Governo Federal no intuito de aperfeiçoar a formação inicial dos docentes e com isso, antecipar o contato dos licenciandos com o contexto escolar e a regência em sala de aula. Trata-se, portanto, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP), que nos

últimos anos tem sido de extrema relevância para uma formação docente integralizada.

Neste artigo buscamos refletir sobre a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação do professor de Ciências Sociais/Sociologia frente a urgência de uma formação em que a prática seja reflexiva e consiga efetivamente preparar o professor para atuar frente aos problemas presentes na escola e na educação. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica que possibilita “explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados e [...] conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado, existentes sobre um determinado assunto ou problema” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55). Dentre os estudiosos com os quais dialogamos neste artigo, destacamos Linda Darling-Hammond (2014), Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2006), Donald Schon (2000), dentre outros.

O artigo é composto por esta introdução onde apresentamos o tema e objetivo da pesquisa e mais três seções: a primeira intitulada “formação de professores: relação entre teoria e prática”, refletimos sobre as fragilidades dos modelos de formação de professores nos cursos de licenciaturas do Brasil, evidenciando as dificuldades na relação entre teoria e prática; na segunda seção nomeada “formação docente do professor de Ciências Sociais/ Sociologia”, expomos algumas lacunas na formação do licenciando da área devido ao modelo de formação que é assumido e, na terceira seção intitulada “a importância da Residência Pedagógica na formação da prática reflexiva do professor de Sociologia” refletimos sobre o papel do programa como elemento de integração entre teoria e prática na formação docente, o que possibilita uma formação mais sólida e integrada do professor de Sociologia.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A universidade pública, assim como as instituições privadas de ensino, tem uma responsabilidade fundamental com o processo de formação de professores no sentido de garantir uma formação sólida e de qualidade, que além do domínio dos conhecimentos específicos de sua área, possuam também, atitudes reflexivas e habilidades metodológicas em sua prática docente. Faz parte desse compromisso a articulação com as ciências da educação e a garantia de uma formação continuada

(OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 64), porém o que se observa na prática é uma série de barreiras que dificultam a concretização desses preceitos básicos.

Os modelos de formação de professores, de modo geral, são frágeis e pouco integrados com as outras áreas de conhecimento, sua relação com a área da educação se dá de forma isolada, geralmente priorizando a formação teórica. De acordo com Oliveira e Antunes (2019), os modelos de formação que mais predominam no Brasil são igualmente ineficazes em sua prática. O primeiro e mais presente nos cursos de licenciatura é o modelo “3+1”, conhecido também como modelo da racionalidade técnica, nele os três primeiros anos são apenas de disciplinas teóricas e somente no último ano o licenciando entra em contato com a prática pedagógica. Esse modelo torna a formação docente isolada e separa a teoria da prática demonstrando a pouca importância dada aos estágios curriculares obrigatórios e às disciplinas de educação. O segundo modelo de formação, visa integrar o bacharelado com a licenciatura sendo as disciplinas ofertadas de modo concomitante, o problema deste modelo é que não há uma delimitação da identidade da licenciatura, havendo uma hierarquização, onde o bacharelado é mais valorizado, o *habitus* (BOURDIEU, 1983) do bacharelado nesse modelo de formação predomina, e mesmo havendo a proximidade entre as modalidades, a licenciatura permanece desarticulada e sem definição. O terceiro e último modelo separa radicalmente bacharelado e licenciatura, assim, o graduando cursa disciplinas gerais da área de conhecimento, as específicas do curso e em um determinado momento, geralmente no fim, decide optar por bacharelado ou licenciatura. Esse modelo é um dos mais frágeis, já que o graduando fica deslocado no curso sem definição da sua modalidade de atuação e pode vir confundir-se na escolha da opção, o que termina por garantir a dominação do bacharelado, já que este é mais valorizado no meio acadêmico e as licenciaturas geralmente ficam como segunda opção para aqueles que não tiveram um bom desempenho (OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 70). Na relação entre teoria e prática, observa-se que esses modelos não têm demonstrado bons resultados, pois os graduandos saem com uma formação fragmentada e desarticulada, muitas vezes não conseguindo relacionar a teoria com a prática e não reconhecem esta última como meio de produção de teoria.

Quanto aos Estágios Curriculares Obrigatórios, extremamente fundamentais para a formação do futuro professor, observa-se uma negligência que diminui sua

importância advinda de estereótipos que são comuns acerca desse momento específico da formação. Por esta razão, é comum ouvir que no estágio se “aplica” todo conhecimento teórico adquirido ao longo do curso. Compreende-se que essas falas são frutos dos modelos de formação vistos anteriormente, que separam o pensar do agir, fragmentando e desvalorizando a prática docente, tornando esse momento em uma atividade tecnicista e de aplicabilidade.

Essa ideia é problemática porque incentiva muitos licenciandos a realizarem seus estágios a partir de um método tradicional, ou seja, o licenciando é inserido no contexto escolar para observar e imitar o fazer do professor e/ou os modelos que aprendeu nas teorias estudadas, sem fazer os ajustes adequados para o contexto, sem refletir sobre a sua própria prática. Dessa forma, concorda-se com as professoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2006), quando afirmam que:

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 8).

Esse modelo tradicional de atuar impede que o licenciando perceba a escola como um campo de conhecimento que se constitui como uma atividade constante de pesquisa da prática docente, onde busca-se observar, elaborar e reelaborar diariamente sua própria atuação em decorrência das demandas que a escola e a sala de aula apresentam. O professor, portanto, precisa assumir uma postura crítica acerca dos modelos de ensino-aprendizagem para que sua prática seja verdadeiramente investigativa e articulada com o conhecimento teórico adquirido.

Outra fragilidade das licenciaturas se funda na noção naturalizada destas como segunda opção. Além disso, há ainda a ideia de que a opção pelo magistério seria a única saída para aquelas pessoas oriundas de escola pública e, por essa lógica

hierárquica, não tiveram uma boa educação e por isso, a única forma de ingressar no ensino superior são as licenciaturas. Essa visão errônea sobre as licenciaturas é resultado de todo o processo histórico de desvalorização já mencionado, o que traz duas consequências: por um lado, os cursos de licenciatura apresentam uma baixa nota de corte, o que permite o ingresso de estudantes com algumas deficiências oriundas da educação básica, e por outro, torna-se uma oportunidade de pessoas afetadas com as desigualdades sociais terem acesso a uma educação superior.

Tem-se observado que os modelos de formação vigente possuem muitas vulnerabilidades e tendem a conservar os problemas do sistema educacional, agindo de modo tecnicista, sem reflexão e aprendizagem, perpetuando o ciclo de má formação presente no sistema educacional. Tendo em vista os modelos de organização dominante, é primordial que as instituições os identifique e procure modelos alternativos que de fato solucionem o problema em sua raiz, e integre a teoria com a prática, que valorize o magistério e conceba o profissional docente também como pesquisador, aquele que reflete e produz teoria com base em sua ação (SCHON, 2000).

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA

Ao considerar todas as questões historicamente relacionadas à formação docente no Brasil, percebemos que a formação do professor de Sociologia é afetada de modo preocupante, pois, além da ausência de cursos de formação específico, a Sociologia enquanto ciência vem sendo contestada desde a sua consolidação, na tentativa de deslegitimar sua utilidade para a sociedade. No princípio, a Sociologia era destinada a questionar os modelos da sociedade e fazer reformas sociais para atingir o progresso, influência direta dos ideais positivistas da época, depois passou a ser vista como uma disciplina necessária ao exercício da cidadania. Os acadêmicos tinham dificuldade em reconhecê-la enquanto ciência, o que refletia na sociedade; um dos motivos é o fato dos pesquisadores da área estarem igualmente inseridos dentro de uma realidade social tal qual seus “objetos” de estudo, assim, poderiam inferir juízo de valor sobre as análises sociológicas.

As ciências humanas em geral, possuem caráter mais reflexivo, explicativo e seus resultados não são fixos em função da dinamicidade da sociedade. Diferente

das ciências exatas, que fornecem resultados concretos e precisos a partir de leis e fórmulas, a Sociologia enquanto ciência se utiliza da própria ação social para a produção do conhecimento, por essa razão, sua legitimidade ainda vem sendo discutida, o que de certa forma enfraquece a obrigatoriedade de seu ensino na educação básica. Nesse sentido, concordamos com Filho (2014, p. 4) quando afirma que a Sociologia “é uma das raras ciências que é obrigada a desfazer mal-entendidos”, ou seja, ainda hoje não é tratada como ciência produtora de teoria baseada em métodos.

Diante de todos os desafios da própria validação da Sociologia, há alguns que recaem na formação do professor desta área de conhecimento, que precisam ser identificados e superados, pois o que se percebe nos atuais modelos de licenciaturas em Ciências Sociais, especificamente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), é a separação das disciplinas da área específica com as da educação e, sobretudo entre as disciplinas teóricas e as de metodologia de ensino. Esse distanciamento, consequência de uma falta de diálogo, atinge negativamente a formação, pois a integração entre os campos do conhecimento e relação teoria e prática, proporcionaria uma experiência mais rica e conseqüentemente uma melhor formação.

Nesse sentido, faz-se necessário um equilíbrio na organização dos modelos de formação, como algo básico para que se possa integrar as áreas específicas com os conhecimentos pedagógicos, metodológicos e epistemológicos sobre o ensino (MORAES, 2003, p.16).

Outra consequência identificada do modelo de formação dominante é o fato de a maioria dos professores universitários serem bacharéis, não possuírem experiência com formação de professores, e muitas vezes são os que trabalham nas licenciaturas. Uma formação apenas em bacharelado não é suficiente para tornar alguém apto a dar aulas, pois o educador cumpre um papel muito mais amplo e necessita de conhecimentos pedagógicos e metodológicos. Mas, infelizmente no imaginário acadêmico é perfeitamente comum e quase inquestionável o fato dos bacharéis serem maioria no corpo docente universitário, pois se identifica um consenso de que uma formação apenas em licenciatura não forma sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de Sociologia (MORAES, 2003, p.10).

Cumprе ressaltar que a aprovação em concurso para professores sem necessariamente ser licenciado, pode gerar uma falta de reconhecimento da importância da formação docente e das disciplinas pedagógicas; visões como essas enfraquecem ainda mais a profissionalização do professor de Sociologia. É nesse sentido que as contribuições de Moraes (2003), se tornam pertinentes, pois segundo esse autor, para que a formação seja eficiente e segura é necessário e urgente, que haja uma integração do bacharelado com a licenciatura e a valorização da pesquisa em Ensino de Sociologia por parte de toda a comunidade de cientistas sociais, dessa forma é possível trilhar um caminho mais eficaz no processo de formação de professores de Ciências Sociais.

Há outras evidências da insuficiência das licenciaturas na área das Ciências Sociais, como por exemplo: a composição do currículo que, geralmente, encontra poucas disciplinas que tratam e preparam para ensino e aprendizagem, além de abarcar uma quantidade limitada de conteúdo. A disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal do Piauí é um exemplo; há apenas uma disciplina para uma grande demanda de conteúdos. Ela tem por objetivo articular o conhecimento específico com as práticas de ensino, e uma carga horária de 60h não é o bastante para preparar o professor para o ensinar, estudar metodologias alternativas, desenvolver planos de ensino anual e semestral e fazer da disciplina um laboratório de experiência teórica e prática. Isso se deve a imposição das ofertas de disciplinas que não consideram a realidade concreta, apenas elaboram os currículos no campo teórico e essas mesmas práticas terminam por limitar uma série de debates e resultam apenas em uma formação que questiona, identifica problemas, teoriza sobre, introduzem interpretações, mas sem solucioná-los.

É, portanto, dentro desse contexto que programas de incentivo a formação inicial docente se fazem fundamental na trajetória do professor de Sociologia, pois o torna mais habitual ao ambiente de sala de aulas, dando-lhes a oportunidade de aprender com professores experientes, elaborar na prática planos de aula, metodologias de ensino, formas diversificadas de como melhor transmitir os conteúdos próprios da Sociologia, podendo pensar seus métodos de maneira situada e contextualizada.

A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

As discussões sobre a implementação do programa Residência Pedagógica no Brasil apresentaram-se sob diferentes nomenclaturas e propostas. Em 2007, surgiu a primeira proposta, por meio do projeto de lei do senador Marco Maciel (PFL/PE) pensado como formação continuada de professores. Nomeado de Residência Educacional (Projeto de Lei do Senado nº 227/2007), o programa teria carga horária mínima de 800h, cujo intuito era complementar a formação docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), previa bolsas de incentivo e se constituía como quesito obrigatório para atuação na educação básica (BRASIL, 2007).

Ressalta-se que a inspiração do Senador para propor o programa foi a Residência Médica, visto os avanços que o programa possibilitou para esta categoria profissional já que após a diplomação o médico possuía um intenso contato com a prática em instituições de saúde acompanhado de profissionais já experientes, no entanto, ao elaborar o projeto, o senador não atentou para as especificidades e as demandas particulares da área da Educação. Em 2009 o projeto foi analisado em audiência pública no âmbito da Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC) contudo, não prosseguiu para o Congresso Nacional para ser votado sendo arquivado em 2011 (BRASIL, 2007).

De acordo com Janaina Sobreira (2010), essa proposta inicial do programa, apresentava algumas deficiências que precisariam ser sanadas, e destaca três como as principais: a) a forma equivocada que se propunha a relação teoria e prática nos cursos de Pedagogia, pois transferia a prática pedagógica para depois da graduação, aprofundando ainda mais a problemática já presente na formação dos professores, que devido ao modelo de formação denominado “racionalidade técnica” impossibilitava uma formação integrada entre teoria e prática, além de retirar a responsabilidade das universidades e seu comprometimento com a formação docente; b) a obrigatoriedade do cumprimento de 800h, sendo uma carga horária extensa vista pelo projeto apenas como momento da prática, não considerando a Residência Educacional como uma etapa na carreira do professor ou como uma pós-graduação; c) as condições econômicas a que os professores poderiam ser

submetidos em seus primeiros anos de carreira poderiam ser desfavoráveis, já que um dos problemas que impossibilitaria a aprovação do projeto seria a falta de recursos financeiros para investimento, agravando ainda mais a desvalorização desse profissional.

Em 2012, o projeto 227/07 de Marco Maciel é reformulado pelo senador Blairo Maggi (PL/MT) pela PLS nº 284/12. As principais mudanças do projeto estão relacionadas ao nome que passa a Residência Pedagógica e a não obrigatoriedade da participação no projeto como pré-requisito para atuação na educação básica. Essa última mudança, tinha como objetivo assegurar aos docentes que não tiveram o contato com o programa possibilidades de emprego, porém o projeto ainda servia como um diferencial nos processos seletivos de provas e concursos como também estratégia de atualização profissional do docente. Apesar das alterações, algumas características do projeto anterior permaneciam, essa etapa ainda era tida como formação continuada e destinada a professores do Ensino Infantil e Fundamental (1º ano ao 5º ano), com carga horária mínima de 800h e bolsas de remuneração. O projeto foi terminantemente aprovado na Comissão de Educação com 14 votos favoráveis (BRASIL, 2012).

Em 2014, é aprovado o projeto de lei nº 6/ 2014 pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado proposto pelo Senador Ricardo Ferraço (MDB/ES) que propunha a alteração da LDB incluindo a Residência Docente (RD). O projeto incluía a RD como etapa posterior a formação docente sendo ofertada para docentes com até 3 anos de conclusão da graduação em cursos de licenciatura sendo exigidas 2.000h de carga horária divididas em dois períodos de 1.000 horas. O residente também dispunha de bolsas remuneradas sendo coordenado por docentes das instituições formadoras e professores preceptores das escolas-campo. O interessante do projeto é que a carga horária era bem mais extensa que os outros projetos já aqui mencionados e ao fim da residência era recebido um Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica equivalente a título de pós-graduação *lato sensu* e também como diferencial nos processos seletivos de provas e concursos (BRASIL, 2014).

De acordo com Faria e Pereira (2019) uma primeira experiência de residência como formação inicial de professores foi o Programa implementado no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na cidade de Guarulhos

no ano de 2009, onde os licenciandos vivenciavam na segunda metade do curso o programa como modelo de estágio supervisionado. Ainda segundo as autoras, outra experiência de residência na formação inicial foi o Projeto de Imersão Docente desenvolvido pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Neste projeto, a imersão não estava atrelada ao modelo de estágio curricular, era realizada inteiramente na própria escola-campo tendo oportunidade de efetivo exercício docente de forma orientada. Estava direcionado para os campos de Arte, Ciência Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, porém o licenciando não acompanhava somente as aulas referente a sua área de formação. Outras experiências de residência, como formação continuada ou formação inicial, vinham acontecendo de forma isolada nos campos de formação de professores para educação básica em redes de ensino municipal, estadual e federal^[1].

O atual Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC), foco deste artigo, foi instituído em Março de 2018 constituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Consiste em um programa de estágio que busca a valorização e qualificação inicial do professor da educação básica, é voltado para os graduandos que cumpriram o percentual de 50% da totalidade do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período e, têm por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula nas escolas públicas da educação básica sendo acompanhado por um professor-preceptor. Seus objetivos são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (PORTARIA N° 259, 2019).

Ao considerar os objetivos do Programa, podemos constatar sua importância e contribuição no processo de formação docente. E, mesmo que em nossa instituição a participação no programa seja utilizada como substitutivo do estágio supervisionado, entendemos que a ação formativa do programa vai muito além daquela proporcionada pelo estágio. É portanto, nesse sentido, que destacamos a contribuição do programa na melhoria da formação docente de forma geral e particularmente do professor de Sociologia/Ciências Sociais para a educação básica.

Primeiramente, o programa proporciona maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas-campo onde as atividades são realizadas, já que ambas passam por processos seletivos para serem contempladas pelo projeto. Observa-se maior relação entre os poderes públicos em níveis Federais (MEC, CAPES, IES) e Estaduais (Secretarias de Educação, Escolas), estabelecendo melhor parceria e certeza dos campos de atuação. Além disso, há ainda a possibilidade de os residentes realizarem projetos extraclasse, eventos, ou qualquer ação que gere envolvimento em toda a comunidade acadêmica, gerando portanto, uma maior relação com o contexto social que a escola está inserida e até mesmo com as famílias dos estudantes.

Acreditamos que as bolsas, proporcionam incentivo e motivação para os indivíduos envolvidos no projeto^[2]. No estágio, que se organiza estruturalmente de forma parecida com a Residência, nenhum profissional envolvido recebe outro valor além de seu salário fixo, comprometendo sua responsabilidade em orientar o estagiário de forma efetiva. Inclusive, alguns se sentem felizes em receber estagiários e veem esse momento como oportuno para descansar ou se “livrar” de tarefas de seu fazer pedagógico já que tem o estagiário para fazer, fato que não deve ocorrer com o preceptor dos residentes, pois estão trabalhando de forma articulada em reuniões, planejamentos, projetos de intervenção, etc. Com isso, o programa avança em relação ao estágio. Vemos isso também como um caminho para a valorização desse futuro professor e sua atividade docente, além de uma forma de complementação dos salários dos outros professores que compõem o projeto.

O programa contempla os três pilares das universidades: ensino, pesquisa e extensão; diferente do estágio que é visto apenas como o momento da “prática”, e possibilita construir uma interação entre a pesquisa acadêmica e a teoria-prática

docente, tal característica é importante para valorizar e incentivar o professor-pesquisador, pois na hierarquia acadêmica há um esforço de reduzir o papel desse profissional apenas ao “fazer” e as rotinas escolares. A atividade professoral, geralmente, não é vista como uma prática que também é investigativa, não se reconhece a educação e a escola como um campo de conhecimento que deve ser investigado (SCHON, 2000). É muito comum observar essa desvalorização na estrutura acadêmica onde os incentivos de projetos são maiores nas pesquisas que não envolvem a educação, por esta razão o programa de Residência Pedagógica se faz tão necessário para os cursos de licenciatura e, em especial, as licenciaturas em Ciências Sociais por ajudar o futuro professor a refletir sobre sua ação.

Conforme Schon (2000, p. 33) refletir na ação é um processo de investigação consciente, um exercício crítico às formas como se atua, que busca constantemente um aperfeiçoamento da ação, o que implica em uma mudança de estratégias e metodologias compreendendo os fenômenos não como problemas e sim como situações-problema de diversos tipos e que exigem soluções adequadas a cada um, tal exercício é importante para refletir sobre as mudanças feitas e seus respectivos resultados, servindo para uma análise geral do processo.

A Residência Pedagógica estabelece uma integração da teoria e prática de forma efetiva proporcionando uma formação reflexiva do futuro professor de Sociologia. O contato com a realidade escolar, a partir do programa possibilita experimentar práticas pedagógicas para adquirir experiência profissional e maior confiança ao lidar com os problemas da sala de aula de forma mais eficaz, evitando improvisos ou pânico no momento em que se depara com as primeiras situações-problema, pois não existe uma forma padrão de lidar com as problemáticas devido a dinamicidade da sala de aula. Por outro lado, o professor que não tem contato com esse tipo de formação, dificilmente irá assumir uma postura reflexiva, atenta e crítica, pois estará demasiado ocupado pensando em soluções imediatistas.

A prática reflexiva contrapõe a prática por imitação (LIMA; PIMENTA, 2006), fala-se de uma prática atenta às próprias ações e em como os estudantes estão recebendo e reagindo ao fazer docente, caso perceba a não eficiência e dificuldade de aprendizado é necessário parar, refletir e alterar o que se está fazendo até perceber que o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo de maneira exitosa, trata-se sobretudo de um processo artesanal de sua própria prática construindo diariamente

alternativas de ensino. Precisa-se compreender que a realidade escolar não é estática, ela sofre alterações todos os dias, portanto, ainda que uma metodologia de ensino consiga alcançar seu objetivo durante um período é necessário sempre experimentar outras metodologias e fazer da sala de aula um laboratório, mas que no final o aprendizado prevaleça. Tal reflexão possibilita pensar conjuntamente com os alunos e criar soluções que se adeque mais as suas realidades e que pense alternativas outras, como a implementação de materiais didáticos alternativos, variação das metodologias de ensino e recursos didáticos, gerando um aproveitamento maior dos conteúdos, ocasionando, assim, a construção de uma relação mais sólida e ao mesmo tempo flexível com os discentes. Refletir na ação é um movimento teórico-prático é o olhar clínico e crítico sobre a prática e cabe ao professor identificar os fenômenos. E esse modelo de educação reflexiva está sendo construído no e a partir do programa Residência Pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento do Programa Residência Pedagógica é imprescindível, visto o impacto que este possui em toda a comunidade de ensino, da academia às instituições escolares, até mesmo no contexto social na qual o projeto se realizará que pode envolver agentes como famílias e pessoas mais próximas. Consegue-se perceber que os benefícios do programa estão para além da formação de professores, a escola que recebe a Residência Pedagógica consegue uma melhoria exponencial na qualidade de ensino pelo suporte que os residentes oferecem. Assim, pontuar o aumento de vagas nos processos seletivos e a oferta de bolsas é um incentivo para que cada vez mais tenham-se futuros professores com uma melhor formação, visto que a qualificação destes impactam diretamente no aprendizado do aluno (DARLING-HAMMOND, 2014). O incentivo do programa no curso de Ciências Sociais é importante para formar professores cada vez mais comprometidos com a mudança da realidade social, possibilitando um conhecimento crítico aos estudantes e criando um futuro melhor e menos desigual.

Embora a Residência Pedagógica proporcione uma formação reflexiva, não desconsidera-se a necessidade da formação continuada dos professores. A formação não se encerra com a conclusão do curso, os desafios continuam e o professor deve

continuar pensando e discutindo de que forma sua prática docente pode servir para a transformação social. Esse objetivo exige uma integração de toda a comunidade acadêmica, juntamente com as instituições públicas, a fim que se possa reformular os modelos de ensino vigente, tanto a nível de educação básica, como superior. Faz-se urgente um compromisso das instituições com a qualidade das licenciaturas, principalmente para criar condições de realizar projetos de investigação científica de ensino, que une teoria e prática, que aproxima a universidade da escola. Sendo assim, projetos de extensão são uma excelente forma de o professor universitário fazer pesquisa no campo da educação, de se reconhecerem enquanto docente-pesquisador, proporcionando uma formação completa a seus alunos e uma complementação da sua própria formação construindo e solidificando a pesquisa na área da educação (TADEU; TEREZINHA, 1998, p. 114, 115).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. Ciências Sociais Unisinos, vol. 55, núm. 2, maio/agosto, 2019, pp.246-259.

BOURDIEU, Pierre. *"Esboço de uma teoria da prática"*, pp. 46-81 in Ortiz, R. (Org.). Bourdieu (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 227. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 284. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 6. Brasília: Senado Federal, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia Científica: para uso de estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. In: cadernos cenpec. São Paulo: v.4, n.2, p.230-247, dez. 2014.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FILHO, Juarez Lopes de Carvalho. O ensino de Sociologia como problema Epistemológico e Sociológico. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia (org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de letras, 1998.

HANGLEI CACETE, Núria. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. Educação e Pesquisa, vol. 40, núm. 4, out/dez, 2014, pp. 1061-1076.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo soc., São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abril. 2003.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. Formação de Professores de Sociologia do Ensino Médio: Da Universidade à Sala de Aula da Educação Básica. O Ensino de Sociologia no Brasil. Editora Café com Sociologia – 1º ed., Cap. 3, pp. 63-88, Maceió, 2019.

PORTARIA Nº 259 DA CAPES, PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO EM 19/12/2019.

SCHON, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SOBREIRA, Janaína Lilian Beninga. Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica. 2010. 186f. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

[1] Recomenda-se a leitura de “A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências” de Kátia Augusta Curado Pinheiro da Silva e Shirleide Pereira Cruz;

[2] O Coordenador Institucional, aquele responsável pelo projeto na IES, recebe R\$ 1.500,00; o Docente Orientador, responsável pela efetivação do projeto nas áreas de atuação, ganha R\$1.400,00; o Preceptor, professor da escola-campo que supervisiona as atividades do residente, recebe R\$ 765,00; e o Residente, a quem o programa se dedica, ganha R\$ 400,00 (PORTARIA N° 259, 2019).

Capítulo 2

A EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO NA HISTÓRIA E NAS POLÍTICAS

***Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra
Paulo Sergio Rodrigues Sampaio Junior
Dálety Cantini Wengrat***

A EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO NA HISTÓRIA E NAS POLITICAS

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atua na Faculdade de Educação FAED, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena a Pós-graduação em docência na educação infantil e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens. GEPEMULT, cadastro do CNPQ. E-mail: rosanacarlaggomes@gmail.com

Paulo Sergio Rodrigues Sampaio Junior

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastro no CNPQ. E-mail: paulo.psj7@gmail.com

Dálety Cantini Wengrat

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastro no CNPQ. E-mail: daletycwengrat@gmail.com

RESUMO

A pesquisa em questão adentrando em eixos diferentes do que estamos acostumados, no âmbito da pedagogia, com o objetivo de investiga-la, sobre o olhar de três pilares do conhecimento: A historicidade, políticas públicas e ludicidade, para que dessa forma possamos compreender a prática pedagógica na educação infantil. Ao passar do tempo a educação dos infantes sofreu de grandes transformações que estão relacionadas a sociedade. As instituições da época que eram responsáveis pelo cuidado com os infantes, não cogitava nem minimamente realizar atividades de ensino e aprendizagem com os mesmos. O desenvolvimento da educação para esse determinado público infantil teve que modificar o foco no cuidar para o educar, teve de se estabelecer políticas públicas, documentos e propostas pedagógicas voltadas para essa tipologia de alunos, considerando as crianças como um ser de direitos e especificidades. Devido a pandemia de Covid 19 a metodologia da pesquisa é bibliográfica, considerando a mais oportuna para esse momento. A pesquisa tem como teoria basilar, a psicologia histórico cultural de Vygotsky e seus seguidores,

assim como documentos, diretrizes, dissertações e teses que versam sobre o tema. Esperamos com essa pesquisa contribuir com a reflexão acerca dos atravessamentos históricos e políticas públicas que fundamentam as práticas lúdicas, primordiais para os profissionais da educação infantil se guiarem nos dias atuais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ludicidade; Educação Infantil; Historicidade.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta um breve estudo ainda em andamento desenvolvido em três pilares essenciais: história, políticas públicas e ludicidade como prática pedagógica na educação infantil. Essa pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa maior denominado Práticas Educativas e Diferenças na Educação Infantil: a inclusão entre cores, sons e movimentos, desenvolvido em nosso grupo de estudos. Dessa forma trazemos um recorte que evidencia a problemática que envolve nossa intenção de pesquisa: Qual seria a importância de investigar sob o olhar da história e das políticas públicas a ludicidade como prática pedagógica na educação infantil? Acreditamos que esse estudo nos fará compreender melhor o percurso histórico, as políticas públicas para entender as transformações que trouxeram as concepções atuais para fundamentar a educação das crianças sob a luz das teorias da ludicidade.

Dessa forma ao estudarmos a natureza do lúdico, acabamos sendo levados para a perspectiva do desenvolvimento da educação infantil ao longo da história.

“A educação moral voltada para a disciplina, a obediência e a polidez, era o núcleo da formação na proposta do kindergarten alemão. Mesmo no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado, as crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos: “[...] para ensinar a moral não se valia da correção, mas de modelos normativos, da aprendizagem de rituais para a inserção social e dos exemplos de atitudes que são passados nos próprios momentos de ensino. (NASCIMENTO, 2015, p.17445)”

Também pesquisar como as políticas públicas, estabilizaram diversos parâmetros para a aplicação da educação infantil como o ECA- estatuto da criança e do adolescente (ECA Lei 8.069, de 1990); a Constituição Federal do Brasil, de 1988; as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.5/2009) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC entre outros. Dessa forma nosso encaminhamento para compreender como estruturam o sistema de

educação infantil, e garante os direitos fundamentais para as crianças, para os profissionais da educação que atuam nessa área.

“Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar). (BRASIL, 2018, p.36)”

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A BUSCA PELA LUDICIDADE

Historicamente, a ludicidade passou por vários conceitos até chegarmos ao que entendemos atualmente, sendo considerada até mesmo o oposto do trabalho, levada como atividade frívola, os jogos e brincadeiras como um descanso e distração do próprio trabalho, e o trabalho visto como a atividade séria, como pela visão de Tomas de Aquino, que ao mesmo tempo em que atrela ambos, continua distinguindo os dois como coisas separadas.

“O próprio jogo, apesar das aparências, tem seu fim normal: o repouso do espírito graças ao qual podemos em seguida nos dedicar a atividades sérias; se o jogo carregasse em si sua finalidade, deveríamos jogar sem parar, o que não poderia ser. (AQUINO, 1954 apud BROUGÈRE, 1998, p.28)”

Sendo assim, sem vivência da experiência completa no estado lúdico, integrando o sentimento, a ação e o pensamento, uma experiência própria de cada indivíduo que a vivencia desde os níveis corporais até o mental, emocional e mesmo que seja uma experiência própria, o socializa com o exterior.

Entre os vários documentos que norteiam a educação infantil e a regulam, existe a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e outras diretrizes curriculares que contribuíram na conquista da educação infantil de ter o brincar como direito e parte importante do currículo desta fase escolar. As competências curriculares da BNCC para a educação infantil defendem o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se para que aprendam e se desenvolvam.

“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018 p. 38)”

Com isto, passou a ser incentivada cada vez mais que as escolas adotem essas práticas lúdicas em sala de aula e o abandono daquela educação clássica em que o professor é o informador e o aluno é apenas o ouvinte, pois atualmente, essa prática educativa prepara os alunos para um mundo que já não existe e se faz necessário um ambiente de aprendizado em que o conhecimento seja construído de outras formas, mais intrigantes e que promovam a experiência de aprendizagem. Os alunos precisam ser instigados a pensarem por si mesmos, estimulando a criatividade, autonomia e os desafiando a aprender.

“Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento. (DALLABONA, MENDES, 2004. p. 110)”

É a partir disso que entendemos a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças, acima de tudo na educação infantil, irá proporcionar um ambiente desafiante e intrigante aos educandos que por sua vez vivenciarão o estado lúdico. Contudo, existem algumas observações para que os professores não acabem perdendo o conceito mais puro do lúdico ao proporem atividades rigidamente dirigidas que impeçam a criança de escolher, pensar por si e tomar decisões.

Dentro disso, é preciso se atentar de que os alunos vivam de fato a experiência lúdica em sua formação, sendo o docente principal responsável em proporcionar e provocar as situações que instiguem as crianças e que não separe os momentos em aula como momentos de estudo e momentos de brincadeira, como prêmio aos melhores alunos, mas que a ludicidade seja usada como importante ferramenta

pedagógica, livre ou mediada pelo professor são de igual importância, para que o processo seja atrativo e prazeroso e uma experiência plena para cada criança individualmente.

O lúdico melhor que as práticas pedagógicas tradicionais, age preparando o educando para a vida, exercitando suas habilidades, o incitando a fazer escolhas, exercitando o pensamento e a criatividade além dos aspectos físicos e cognitivos da criança.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE ESTUDO

O início da revolução industrial, com a implementação do modo de vida que girava em torno do âmbito fabril, muitos valores morais e sociais estavam sendo modificados, uma das mudanças sociais mais impactantes para a época, foi a natureza da educação para as crianças, que não podiam ficar mais sob os cuidados dos pais, que tinham que desenvolver seu trabalho e, dessa maneira o tempo para a convivência familiar era drasticamente diminuído. Surge a necessidade de criar um local de acolhimento, que desse conta de cuidar das crianças enquanto seus pais trabalhavam. Surge então a preocupação de estruturar esse trabalho, elaborar leis que foram responsáveis por estabelecer a criação de locais, objetivos para essas crianças, e assim se estabelece as primeiras creches.

As instituições inicialmente voltadas para o cuidar, não definiam qualificações para o profissional que iria lidar com essas crianças, bastava ser mulher e ter filhos, o que sugere que saberia cuidar das crianças.

Com o passar dos tempos a perspectiva das creches, seus objetivos e filosofia de trabalho foram se transformando e mudando sua perspectiva, para uma abordagem cada vez mais complexa do desenvolvimento da educação infantil, novos aspectos da sociedade foram marcantes para o avanço das políticas públicas para o atendimento dessa clientela, como a preocupação de instituições voltadas para o ensino dos alunos.

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças

de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009, p.18)”

Na perspectiva do ensino as crianças passam a ter direito direitos a escolarização voltada especificamente a faixa etária e especificidades das crianças. Dessa forma através do olhar cuidadoso para os direitos das crianças, a educação é muito importante, e assim surgiram outros documentos para complementar a estruturação da educação infantil, na perspectiva da formação, das práticas, tempos e espaços da educação infantil

“As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p.18)”

Leis que estruturam a fundamentação o brincar, que constituem essa propriedade do caráter infantil, para que possam usufruir desses direitos que lhe foram concedidos, também sobre a mudança da visão da prática docente que são voltadas para a educação infantil, pois dessa forma através das leis estabelecidas por órgãos responsáveis pela educação, pode-se estabelecer parâmetros para a adequação do profissional da educação trabalhar.

“Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. (Brasil, 1998, p.9)”

Seguindo essa ideia podemos observar as mudanças que foram realizadas na perspectiva da educação infantil ao longo dos anos, desde o profissional sem formação específica, que não passava de simples cuidador ao profissional formado em nível superior preferencialmente o pedagogo nos dias atuais, uma das principais bases para a mudança dos paradigmas do cuidar para o educar.

As políticas públicas são uma das principais responsáveis por estruturar o sistema de educação como conhecemos, com a implementação, da Base Comum

Curricular-BNCC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, o Referencial Curricular para Educação Infantil, entre outros,

“Avanços ocorreram a partir da nova concepção de criança, e, por isso, foram estabelecidas políticas públicas que garantem os direitos e documentos que orientam a prática docente e priorizam essa etapa da educação básica, especificamente quanto ao atendimento das crianças da educação infantil e das creches, com a delegação aos municípios das responsabilidades sobre implantação, execução e gestão dessa etapa da educação básica. (Mello, 2020, p.25)”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho buscamos trazer uma breve reflexão da trajetória da educação infantil pelas políticas públicas que a fundamentam e um breve recorte temporal de como se modificaram, que determinam as funções das creches e pré-escolas que visavam o assistencialismo, o cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam, uma concepção de que cuidadores sem formação profissional cuidavam das crianças, até a implementação de medidas, currículos e normas visando o estímulo à aprendizagem desde a primeira idade e essas instituições assumindo o caráter pedagógico que permanece.

É relevante levantarmos as conquistas das crianças desde que foram asseguradas cidadãs pela lei e como seus direitos são resguardados, para podermos assim identificar quais demandas devemos obedecer para que esses direitos não sejam infringidos pelas instituições.

Além disso, trouxemos a necessidade e pertinência da educação lúdica presente em vários documentos oficiais afim de contribuir na formação e transformação das práticas docentes atuais, evidenciando os benefícios no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com atividades livres e desafiadoras mediadas pelos professores em sala de aula como preparação para a vida além da escola.

“cabe à escola e a nós, educadores, recuperarmos a ludicidade infantil de nossos alunos, ajudando-os a encontrar um sentido para suas vidas. Ao brincar, não se aprendem somente conteúdos escolares; aprende-se algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos. (DALLABONA, MENDES, 2004. p. 112)”

Concluimos assim que é dever da escola garantir o direito de brincar na educação infantil, assegurado por leis e diretrizes que regem a educação brasileira, reinventando suas práticas pedagógicas atendendo as necessidades dos seus alunos, preparando-os efetivamente para as próximas etapas do ensino e nos mais diversos aspectos da vida, proporcionando uma experiência prazerosa de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARATA, A. N. D. M. **Ludicidade e educação infantil**: reflexões teóricas sobre relevâncias e pertinências curriculares. 2009. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – UFBA, Salvador, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**, DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 5. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular para Educação Infantil**, v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Brasília, MEC/SEB, 2018.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S.; **O Lúdico na Educação Infantil**: Jogar, brincar, uma Forma de Educar. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, Vol. 1 2004. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf>. Acesso em 1 jul. 2021

MELLO. **Guiomar Namó et al. Caderno de Complementação Pedagógica: Educação Infantil**. Somos Educação, n. 42, 2020. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/conteudos-para-download/cadernos-de-complementacao-pedagogica-educacao-infantil/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

NACISMENTO, Daniele Cristine Machado. **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil**: Educação ou Assistência? Educação Infantil, Campo Grande, p.17440-17455, out, 2015.

Capítulo 3

ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTRODUTÓRIA SOBRE O PAPEL DAS ESCOLAS NO DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS

Taíza Fernanda Ramalhais

Vinicius Rufino Leal

Thuana Marques Dinh The

Leticia Venancio Peres

Edimara Zanatta Ribeiro

Natalia Pereira

Mariana Pelози Rodrigues

Amanda Martinhão Barbosa

**ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
INTRODUTÓRIA SOBRE O PAPEL DAS ESCOLAS NO
DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS**

Taíza Fernanda Ramalhais

Doutora em Ciência Animal. Docente UNIMEO-CTESOP.

Vinicius Rufino Leal

Mestrando em Matemática. Docente UNIMEO-CTESOP.

Thuana Marques Dinh The

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Leticia Venancio Peres

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Edimara Zanatta Ribeiro

Especialista em Educação Especial. Pedagoga.

Natalia Pereira

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

Mariana Pelози Rodriguês

Especialista em Educação Especial. Pedagoga.

Amanda Martinhão Barbosa

Acadêmica Psicologia UNIMEO-CTESOP.

RESUMO: Estudos voltados para a compreensão e o desenvolvimento de estratégias para atender a necessidades específicas, inclusive os alunos com

indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, deve tornar realidade no chão da escola. Portanto, o presente trabalho de pesquisa visa, por meio de revisões bibliográficas de revistas científicas, obras e documentos jurídicos que norteiam a educação especial no país, uma compreensão da temática do ponto de vista experimental e científico, convergindo no sentido de nomear os fundamentos que dão à escola o espaço certo para acomodar esses alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Entre os resultados, notou-se que, do ponto de vista empírico, diferentes manifestações com relação às altas habilidades estão associadas à ideia de gênio, convergindo no surgimento de concepções ingênuas ou equivocadas. Indivíduos habilidosos, em caráter científico, se caracterizam como aquelas que demonstram notável desempenho, talento ou habilidade superiores em um ou mais campos. Pode-se concluir que a educação como aliada no processo de compreensão, identificação e acompanhamento é essencial para que esse grupo possa desenvolver seus talentos, de forma livre e coesa, para construir no terreno uma sociedade pluralista. A principal contribuição deste trabalho é fornecer um meio de reflexão sobre encaminhamentos de serviços para alunos de alto desempenho em ambiente escolar.

Palavras-chave: Altamente Habilidosos; Aprendizagem; Atendimento escolar; Revisão bibliográfica.

ABSTRACT: Studies aimed at understanding and developing strategies to meet specific needs, including students with High Ability/Giftedness indicators, must become a reality on the school floor. Therefore, the present research work aims, through bibliographic reviews of scientific journals, works and legal documents that guide special education in the country, an understanding of the theme from an experimental and scientific point of view, converging in the sense of naming the foundations that give the school the right space to accommodate these students with specific learning needs. Among the results, it was noted that, from an empirical point of view, different manifestations regarding high abilities are associated with the idea of genius, converging on the emergence of naive or mistaken conceptions. Skilled individuals, on a scientific basis, are characterized as those who demonstrate outstanding performance, superior talent or ability in one or more fields. It can be concluded that education as an ally in the process of understanding, identification and monitoring is essential for this group to be able to develop their talents, freely and cohesively, to build a pluralistic society on the ground. The main contribution of this work is to provide a means of reflection on service referrals for high-performing students in a school environment.

Keywords: Highly Skilled; Learning; School attendance; Literature review

INTRODUÇÃO

Lidar com alunos com necessidades especiais de aprendizagem não é uma tarefa fácil, pois requer a compreensão do ser humano como um ser único, com características e necessidades distintas, as pessoas, apesar de tudo, estabelecem relações com o meio físico e social, em que está inserido. No conjunto das

necessidades especiais de aprendizagem, os indivíduos possuem habilidades, em uma ou mais áreas, claramente acima da média de seus pares, em relação uns aos outros.

A terminologia utilizada para se referir a essas possibilidades acima da média pode variar de acordo com as orientações teóricas adotadas, como conclui Virgolim (2007). No entanto, o termo superdotado ou altas habilidades é enfatizado em estudos dedicados a esse tema. Note-se, porém, que esta primeira palavra foi recentemente mencionada por pesquisadores da área, utilizando o prefixo super, referindo-se à ideia de atuação extraordinária, extraordinária (Fernandes, 2015). Neste trabalho, para fins educacionais, aplicamos as normas explicadas na lei sobre o assunto em nosso país.

Além dos termos especificados, comumente usados pelas teorias convencionais, é necessário hoje refletir sobre os fatores que influenciam a compreensão multidimensional desses indivíduos, bem como sobre o mecanismo de referência de sua sociedade.

A educação escolar, do ponto de vista histórico-crítico, assume, em uma síntese mais ampla, a tarefa de sensibilizar a realidade que nos cerca e a socialização do conhecimento histórico criado pela humanidade, encontra-se neste cenário como protagonista tomando atendimento à população com diversos programas e serviços, esses programas e serviços devem ser especialmente adaptados para permitir a construção da emancipação econômica, política, social e cultural dos indivíduos.

Neste contexto, o presente estudo visa, através de revisões bibliográficas de revistas científicas, livros e legislação nacional orientadora da educação especial, compreender as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), do ponto de vista experimental e científico, focando em nomear os fundamentos que fazem a escola um espaço adequado para acolher alunos com necessidades específicas de aprendizagem deste corpo. A principal contribuição deste trabalho é fornecer um meio de reflexão sobre encaminhamentos de serviços para alunos de alto desempenho em ambiente escolar.

Sobre um olhar empírico para as Altas Habilidades/Superdotação

Não é incomum ouvir veiculados em diversos meios de comunicação notícias sobre indivíduos com habilidades extraordinárias em diversos campos como música

e esportes entre outros. Esses casos despertam a curiosidade da população e por desconhecimento do assunto dão origem a concepções ingênuas ou errôneas.

A produção do conhecimento é objeto de estudo principalmente nos campos da psicologia e da sociologia e se estendeu a outras áreas do conhecimento quando se trata da percepção de imagens, conceitos, mitos e representação tornam-se relevantes na compreensão das ações dos indivíduos em seus grupos.

Representativamente, o chamado gênio ainda é considerado um fenômeno raro, surpreendendo crianças e adolescentes diagnosticados como superdotados. Em estudo anterior Azevedo e Mettrau (2010) mostraram que ao analisar representantes de um grupo de professores termos como criatividade, genialidade, alta inteligência e aprendizado são frequentemente associados a pessoas altamente competentes dotadas.

Ideias ingênuas ou errôneas expressas ao longo da representação de determinados grupos levam ao reforço de mitos e preconceitos que dificultam o acompanhamento e a transmissão de uma educação que melhor promova o desenvolvimento de alunos altamente qualificados (Alencar 2007; Azevedo e Métrau 2010). Para Renzulli (2000 p. 96) “nossa visão de superdotação será um fator chave no desenvolvimento de um plano para identificar e entregar serviços adequados” para desenvolver o potencial dessas pessoas.

Nas salas de aula, que são espaços naturais de construção e experimentação do conhecimento, percebe-se que aqueles que possui os indicadores de AH/SD em relação ao restante da turma se destacam na produção de um texto, a ciência faz sentido, são bem questionadores, e alguns resolvem cálculos complexos com extrema facilidade. Além de chamar a atenção de professores e familiares, muitas vezes revelam preocupações em se sentirem diferentes serem incompreendidos pelo grupo e até mesmo serem excluídos pelos pares (Virgolim 2007).

Contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação num viés científico

Conforme apontado por Alencar e Fleith (2001) as denominações de pessoas superdotadas e talentosas são utilizadas para caracterizar indivíduos com competência superior no desenvolvimento de determinada atividade em comparação com outros de idade semelhante. Virgolim (2007) argumenta que: Os superdotados podem aparecer em diferentes áreas do conhecimento humano (intelectual, social,

artístico etc.) através de uma gama de habilidades em indivíduos com graus diferentes de talentos, motivações e conhecimentos. Assim, enquanto alguns indivíduos apresentam um talento significativamente superior à população geral em algumas áreas, outros apresentam menos talento no mesmo continuum de competências mas suficiente para os destacar da população geral (Virgolim 2007 p. 28).

De um modo geral os indivíduos altamente dotados ou qualificados exigem realizações talentosas ou habilidades notáveis em um ou mais campos. Para as habilidades cognitivas é necessário refletir sobre o conceito de inteligência. Atualmente só a influência dos estudos do psicólogo Howard Gardner pesquisadores passaram de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional da inteligência que inclui muitos componentes e dimensões que podem ser mais ou menos demonstradas em diferentes indivíduos (Alencar 2007).

Essa teoria reafirma a importância de uma abordagem multifacetada na concepção de superdotação, que é o posicionamento aplicado nas políticas públicas relacionadas à educação de superdotados em diferentes países, incluindo o Brasil (Alencar 2007 p. 20).

Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que norteia as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica por meio da Política Nacional de Educação Especial descreve vários aspectos que quando identificados como de alto potencial caracterizam indivíduos superdotados a saber: capacidade intelectual geral aprendizagem específica de superdotação pensamento criativo capacidade de liderança talento artístico e psicológico excepcional. Dotado. Estes podem ocorrer individualmente ou em conjunto (Brasil 2001).

Dentre as concepções mais reconhecidas sobre esse tema destaca-se a do pesquisador americano Joseph Renzulli que classificou a superdotação sob dois aspectos: aptidão acadêmica, aptidão criativa e comprometimento com a tarefa, considerando que pode haver uma relação entre elas. Indivíduos capazes de “desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de características e aplicá-las a qualquer área potencial da atividade humana.” No entanto, ele sugere que a aptidão ou criatividade ao invés de conceitos estáveis pode assumir um caráter dinâmico alternando “entre pessoas culturas e situações de aprendizagem” (Renzulli 2000).

A função do contexto escolar no processo de identificação e atendimento dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação

A escola enquanto espaço formal de construção do conhecimento tem um importante papel a desempenhar na identificação e apoio a alunos com necessidades educativas especiais e com acesso limitado à educação em como a alunos de elevado potencial.

O contexto escolar tem a missão de estimular o desenvolvimento do talento e da inteligência criativa em todos os seus alunos e não apenas naqueles com os maiores Quociente de Inteligências ou as melhores notas; desenvolver comportamentos talentosos em todas as pessoas em potencial; nutrir o potencial da criança rotular serviços não estudantis; e desenvolver soluções alternativas ou uma variedade de opções para atender às necessidades de todos os alunos (Treffinger & Renzulli 1986 apud Virgolim 2007).

É importante ressaltar que mesmo com denominadores patológicos comuns todos esses grupos são heterogêneos possuem características distintas e convergentes, mas nessa igualdade há uma demanda de atenção especializada. E este é um dos grandes desafios da educação: proporcionar condições para o crescimento e a aprendizagem individual em diferentes características e em diferentes contextos socioculturais (Brasil 2006).

Uma das ideias que permeia o ambiente universitário é a de que os alunos superdotados são qualificados para atingir todo o seu potencial por conta própria sem a necessidade de um ensino segregado. Portanto, uma série de fatores podem influenciar na formação de um adulto produtivo. Muitas pessoas superdotadas por suas características individuais além de sua formação familiar social e educacional apresentam baixo desempenho em relação ao seu potencial (Alencar 2007). Nessa perspectiva fica clara a importância de proporcionar um ambiente propício para atender às necessidades educacionais dos potenciais alunos. A promoção de meios que permitam aos estimulantes desenvolver e aprimorar seu potencial é particularmente necessária (Brasil 2006).

As políticas nacionais com base no que é exigido por lei garantem que os alunos com necessidades especiais de aprendizagem sejam atendidos no ambiente de ensino regular. Para os altamente qualificados via de regra as escolas planejam e entregarão currículos flexíveis que considerem diversos métodos de

ensino a assistência de professores capacitados e as atividades Criar e enriquecer currículos que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades (Arantes 2008).

Para Renzulli (2014) os atendimentos aos alunos com indicadores AH/SD deve ter como base os quatro princípios básicos: Cada aluno é único e dessa forma todas as experiências de aprendizagem devem ser analisadas considerando habilidades, interesses e estilos e expressão de aprendizagem preferidos do aluno. Pois a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos amam o que fazem. Portanto, as experiências de aprendizagem devem ser construídas e avaliadas com mais atenção ao prazer do que aos objetivos de aquisição de conteúdo.

Além de desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de alunos com características específicas é preciso compreender e estruturar os mecanismos que ajudam a definir as altas competências atendidas no espaço escolar. Nesse sentido, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Educação Especial quanto a esses procedimentos instruem: A identificação e avaliação de alunos superdotados é um desafio para educadores e psicólogos. A simples rotulação de um indivíduo altamente capaz surdo não tem valor ou importância se não for contextualizada em um projeto pedagógico ou uma orientação educacional (Brasil 2007 p. 55).

A identificação de altas habilidades, segundo Azevedo e Mettrau (2010) deve ser feita por meio de observações sistemáticas das características dos alunos em como pelo desempenho no processo de desenvolvimento. Além de avaliações abrangentes baseadas em pesquisas consistentes, as determinações devem ser feitas por especialistas competentes e no assunto. No entanto professores, colegas e familiares têm um papel fundamental a desempenhar nesta tarefa. Talvez por medo do desconhecimento ou mesmo por falta de incentivos nem sempre o que se planeja é o que se realiza de fato. Poucas escolas brasileiras se desafiam a lidar com altas possibilidades focando apenas na classificação média das habilidades em suas diversas manifestações.

Faveri e Heinzle (2019) apontam que mesmo diante do privilégio de frequentar aulas regulares e especializadas no sentido de "localizar esses alunos e dar-lhes a oportunidade de realizar as atividades que atendam suas potencialidades por meio do enriquecimento propostas associadas às atividades escolares" (p. 9) esses processos ainda são inadequados mas o cenário escolar Brasileiro tende a

inviabilizar tanto o processo de identificação quanto o reconhecimento desses alunos como educação especial pública.

No entanto, na educação inclusiva atual movimento é importante compreender que todos têm o direito de desfrutar de um ambiente educacional favorável e adequado às suas condições de aprendizagem permitindo que os indivíduos se desenvolvam intelectual e socialmente de forma integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As AH/SD não é um tópico novo muito menos atual. No entanto, para que esses alunos sejam identificados e apoiados no contexto escolar há a necessidade de promover mecanismos científicos e técnicos que perdurem e desmistificam falsas crenças que incidem sobre esses modelos de funcionamento emocional, e educação deste segmento populacional.

A garantia dos direitos dos alunos com indicadores de AH/SD deve se basear no princípio da diversidade humana com em vigor para desenvolver políticas que respeitem a singularidade e o desenvolvimento desses alunos. E é por meio do que preconizam as políticas que essa população começa a ganhar visibilidade e importância nas ações consideradas nesse campo tão diverso.

Ressalta-se a importância dos profissionais psicólogos como facilitadores da família em como dos profissionais envolvidos com alunos de AH/SD orientando-os a identificar e despertar a energia do a força desses alunos; apoiá-los com uma perspectiva que realça as características da diferença.

Por fim, os alunos com indicadores de AH/SD são o público-alvo da educação especial e fazem parte do rol que necessitam de reorganização educacional levando em consideração suas características específicas para que sejam plenamente educados e seu desenvolvimento seja universal e completo.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. ***Criatividade e educação de superdotados***. Petrópolis: Vozes. 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. **Indivíduos com altas habilidades/superdotação:** clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In Fleith, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas*

habilidades/superdotação (Cap. 1, pp. 13-24). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2007.

ARANTES, D. R. B. **Qual é a situação atual da Legislação Brasileira?** In Cupertino, C. M. B. (Org.), *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: Secretaria da Educação, CENP/CAPE, FDE. 2008.

AZEVEDO, S. M. L. & METTRAU, M. B. **Altas Habilidades/Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 32-45. 2010. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000100004&script=sci_arttext

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** *Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.** 2a. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006.

FAVERI, F. B. M. de & HEINZLE, M. R. S. **Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis.** *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. 2019. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/pdf>

FERNANDES, T. L. G. **Teoria triádica da superdotação: habilidades superiores, criatividade e motivação.** In Sales, J. A. M. et al. (Orgs.), *Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade* (pp. 3860-3868). Fortaleza: EdUECE. 2015.

RENZULLI, J. S. **The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform.** *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114. 2000. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009429218821>

RENZULLI, J. S. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento.** *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. 2014. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>

VIRGOLIM, A. M. R. **O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (1), 173-183. 1997.

Capítulo 4

NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM UM PROGRAMA DE MESTRADO PARA SUPERAR O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Astrid Santos Ottis

Ana Carla da Silva C. da Cunha

Marize Lyra Silva Passos

NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM PROGRAMA DE MESTRADO PARA SUPERAR O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Astrid Santos Ottis

Graduada em Administração de empresas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sou pós-graduada pelo Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes) em Engenharia de Produção com ênfase em Gestão organizacional. sou servidora do Ifes campus Cariacica e mestranda do Ifes campus Vitória do Programa de mestrado ProfEPT . Meu e-mail: asottis@gmail.com

Ana Carla da Silva C. da Cunha

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Integradas de Aracruz (2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Professora efetiva da educação básica desde 2020 na Prefeitura Municipal de Aracruz. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é mestranda do Ifes campus Vitória do Programa de mestrado ProfEPT. Endereço na ordem: Lírio da paz, 83, São Marcos, Aracruz, Espírito Santo, 29190745. Meu email: anacarla.silva@outlook.com

Marize Lyra Silva Passos

Professora Titular e pesquisadora do Instituto Federal do Espírito Santo desde 1996, atuando nas áreas de metodologias ativas, educação e tecnologia, informática na educação e educação a distância. É doutora em Educação e em Engenharia, Mestre em Informática e Especialista em Informática. Realizou diversas formações sobre educação nas Universidades de Hamk e Tamk, na Finlândia, onde fez o seu Pós-doutorado. É professora permanente dos programas de Pós-graduação mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT). Atua, também, em cursos técnicos, graduação e pós-graduação na área de educação e informática. É líder do grupo de Inovação e Criatividade na Educação - INOCRI.

Resumo: A pandemia de COVID-19 impôs mudanças em diversas esferas da vida em sociedade. Nesse novo cenário, sem aviso e planejamento prévio, os ambientes virtuais de aprendizagem e o uso de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), antes restrita a cursos ofertados na modalidade a distância, se estenderam a todos os níveis educacionais, tendo em vista o isolamento social necessário. Com as aulas ocorrendo em APNPs, foi proposto à turma do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) na disciplina Práticas Educativas em EPT, uma atividade de planejamento e execução de uma prática baseada na temática “metodologias ativas”. Este trabalho descreve uma atividade prática com base na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) que é uma metodologia ativa capaz de propiciar a inovação e a criatividade, além de se basear em fatos reais e conforme a realidade do aluno que é visto como um sujeito mais autônomo, que possui habilidades de assumir responsabilidades, trabalhar em equipe e tomar decisões. O uso de APNPs foi uma forma encontrada para que o ensino-aprendizagem dos alunos acontecesse sem maiores perdas e o mestrado continuasse. Para validar a experiência foi feita uma avaliação em que 83,3% dos participantes manifestaram-se muito satisfeitos e 16,6% satisfeitos quanto ao aprendizado e materiais de apoio disponibilizados pelo grupo quanto à ABProj.

Palavras-chave: Isolamento social; Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP); Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj).

Abstract: The COVID-19 pandemic imposed changes in different spheres of society. In this new scenario, without prior warning and planning, the virtual learning environments and the use of non-classroom pedagogical activities (APNPs), previously restricted to distance learning courses, have been extended to all educational levels because of the isolation necessary social. With the classes taking place in APNPs, the Master of Professional and Technological Education (ProfEPT) class was proposed in the subject of Educational Practices in EPT, an activity of planning and executing a practice based on the theme "active methodologies." This work describes a practical activity based on Project Based Learning (ABProj), which is an active methodology capable of promoting innovation and creativity, in addition to being based on real facts and according to the reality of the student who is seen as a more autonomous, who has the skills to take responsibility, work as a team and make decisions. The use of APNPs was a way found for the teaching-learning of students to happen without major losses and the master's degree to continue. To validate the experience, an assessment was made in which 83.3% of the participants were delighted, and 16.6% were satisfied with the learning and support materials provided by the group regarding ABProj.

Keywords: Social isolation; Non-classroom pedagogical activities ; Project Based Learning (PBL).

INTRODUÇÃO

Devido às mudanças ocorridas provocadas pela pandemia de COVID-19 as aulas que antes eram presenciais passaram a ser ofertadas a distância. Nesse novo cenário, sem aviso e planejamento prévio, os ambientes virtuais de aprendizagem e o

uso de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), antes restrita a cursos ofertados na modalidade a distância, se estenderam a todos os níveis educacionais, tendo em vista o isolamento social necessário.

Neste contexto, os alunos do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT, que antes da pandemia participavam de aulas presenciais tiveram que se adaptar e criar estratégias para continuar o mestrado integralmente à distância, conforme proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A relevância da pesquisa está no fato de que mesmo realizando APNPs à distância há a necessidade de mantermos o foco nos estudos da disciplina.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa feita com discentes do ProfEPT a partir de atividades desenvolvidas na disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo da pesquisa proposta foi de otimizar os estudos da disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vista a nova realidade que os mestrandos estavam vivenciando com base em metodologias ativas de aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIA DE JOHN DEWEY: A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO

John Dewey foi um dos filósofos norte-americanos de maior destaque na primeira metade do século XX. Viveu desde a década de 1890, até sua morte em 1952, quando completaria 92 anos de idade (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). Além de filósofo, John Dewey também atuou na área de pedagogia e nos anos 30 suas ideias influenciaram um movimento de educadores brasileiros que discutiam e propunham princípios pedagógicos em oposição às práticas e conceitos predominantes nas escolas de ensino tradicional. O movimento foi chamado de Escola Nova e com ele pode-se verificar um maior envolvimento dos alunos, pois eles deixam de ser receptores de conhecimento, para ser um discente mais ativo, protagonista e construtor do seu próprio conhecimento.

Esse educador propôs uma teoria sobre a experiência e a maneira como ela impacta o processo de ensino iniciando por contrastar a escola tradicional, que impunha conteúdos aos alunos, tendo o conhecimento centrado no professor e adquirido por meio dele, com utilização de quadro negro, de giz, com a sala de aula disposta em fileiras entre outros comparando-a com a escola nova também chamada

de educação progressiva em que a individualidade do aluno de suas aptidões e interesses envolvidos com atividades livres e tendo como principal forma de adquirir conhecimentos a experiência produzida por eles (DEWEY, 1971).

De acordo com John Dewey (1971) não é abandonando a escola tradicional que se resolverá qualquer problema na educação. Ele afirma que a falta de conexão existente no modelo tradicional em comparação ao modelo ativo progressivo, afetam as experiências educativas dos alunos, no sentido de interferir na qualidade e de proporcionarem experiências vindouras positivas objetivando a continuidade e geração de novas experiências e o crescimento delas ampliando e aprofundando o conhecimento adquirido (DEWEY, 1971).

É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (DEWEY, 1971, p. 14).

Dewey (1971) questiona as formas de aprendizado dos estudantes e diz que muitos deles perdem o interesse por aprender devido aos métodos de ensino que estão submetidos associando o processo de aprendizagem com algo enfadonho, tedioso e fora da realidade que vivem.

Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio às situações de vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle puderam desenvolver para o comando da vida? Quantos para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-os a supremo enfado e ficando "condicionados" para apenas lerem sumária e ocasionalmente? (DEWEY, 1971, p. 15).

Para Dewey (1971) a escola tradicional não deixa de proporcionar experiências aos alunos, mas elas podem ser desconexas e desligadas uma das outras, podendo em algumas situações serem agradáveis e em outras não se articularem cumulativamente gerando hábitos dispersivos nos alunos. Para ele (1971, p. 14) “[...] cada experiência pode ser vívida, intensa e "interessante", mas sua desconexão pode vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos”.

Segundo este mesmo autor, não é a falta de experiências proporcionadas aos alunos da escola tradicional, que geram as experiências desconexas e desligadas, mas o caráter e a qualidade que cada experiência possui, e a forma como influencia a gerar experiências posteriores. Para ele, o problema central da educação baseada em experiências é a seleção das experiências presentes que deverão influir

produzindo bons frutos e serem criativos nas experiências subseqüentes (DEWEY, 1971).

Em razão de uma experiência presente influenciar em uma experiência futura, John Dewey formulou um princípio filosófico da continuidade da experiência, objetivando que a nova educação ou educação progressiva como ele chamava fosse renovada e inovadora.

Conforme Dewey (1971, p. 18) “[...] cabe à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência”.

Para Dewey (1971) a experiência gerada no processo educativo não é só virtude do aluno, mas sim através da interação social dele com os grupos em que faz parte e nesse caso o professor tem um papel preponderante, pois está ali para orientar e estimular novos conhecimentos bem como novas experiências.

[...] o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. Essa característica social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário (DEWEY, 1971, p. 54).

Ainda de acordo com este mesmo autor:

Seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade (DEWEY, 1971, p. 54).

Percebe-se a importância dada por ele ao professor que é visto como mediador do conhecimento que contribui para formar alunos democráticos e também reflexivos no sentido de gerar novas experiências (LEITE, 2010) tendo como importante função prestar atenção à individualidade desse aluno, verificando se essas experiências estão ou não sendo produtivas, caracterizando o caráter reflexivo da docência.

De acordo com Lima e Gomes (2006, p. 166) “[...] a reflexão não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico [...]”.

Vive-se momentos de incertezas e de rápidas transformações e o docente para atuar em sala de aula, seja presencialmente ou remotamente, torna-se um profissional bem mais dinâmico, preparado e apto a ministrar conteúdos de difícil “exploração” possuindo habilidades e desenvolvendo competências para contribuir com o

processo de ensino-aprendizagem que requer deles constantes especializações e atualização de conhecimentos.

Além de se “capacitarem” para o exercício da docência espera-se que metodologias propícias e que possam contribuir para que esse profissional traga novas experiências ao processo de ensino-aprendizagem sejam bem vindas e que ganhem cada vez mais destaque na educação, podendo ser inclusive adotadas em instituições de ensino superior.

As metodologias devem ser ativas e capazes de ajudar o estudante a promover a união entre teoria e prática tendo o professor como mediador e facilitador das ações a serem implementadas pelos próprios estudantes que se tornam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS

O século XXI marcado pelo avanço do conhecimento científico, pelo acesso ampliado da tecnologia e da internet, trouxe grandes mudanças que impactaram diversos setores na sociedade e diversas áreas de atuação profissional. A reorganização dos setores produtivos eliminou diversos postos de trabalho, mas também fez surgir novos. Novas habilidades, saberes e competências são exigidos aos profissionais para atuarem no mundo do trabalho.

Nesse contexto de grandes transformações a escola precisou repensar sua forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem para garantir aos discentes os saberes necessários para que tenham condições de enfrentar as exigências do mundo do trabalho do século XXI. Então, como preparar profissionais capazes de se inserir no mundo produtivo em constante mudança? Como garantir os conhecimentos básicos necessários para que possam atuar em profissões que ainda não existem? Que metodologias de ensino-aprendizagem podem contribuir para alcançar estes objetivos? (FILATRO; CAVALCANTI, 2017).

Assim, para uma aprendizagem significativa a escola precisa saber integrar diferentes saberes, práticas e metodologias com vistas a garantir os conhecimentos necessários para a formação dos discentes. Nesse sentido, os modelos tradicionais com seu método focado na figura do professor como detentor de todo conhecimento e autoridade e os estudantes aqueles que recebem as instruções e os conhecimentos transmitidos pelo professor não é capaz de oferecer a formação necessária a este novo perfil exigido no mundo do trabalho.

O mundo do trabalho no século XXI pressupõem a formação de sujeitos aptos a exercerem suas atividades profissionais de modo engajado, comprometido, responsável, criativo e que possam se adaptar a diferentes demandas.

As metodologias ativas surgem no campo educacional como uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem colocando o discente no centro desse processo. Eles passam a ser protagonistas de sua própria aprendizagem, mobilizando saberes e competências de forma engajada. Os métodos de ensino-aprendizagem que ora voltavam-se para o ensino, na perspectiva das metodologias ativas voltam-se para os processos de aprendizagem. Os discentes passam a ser entendidos como sujeitos ativos na construção de seu conhecimento e a organização do trabalho pedagógico precisa dar as condições para que eles possam desenvolver-se com autonomia.

Para Moran (2017) o processo de aprendizagem se dá desde que nascemos, e essa aprendizagem é de caráter ativo, ou seja, ao longo da vida estamos sempre lidando com problemas complexos e mobilizando conhecimentos. A aprendizagem se dá na concretude de nossas vidas. Aprendemos através do que as pessoas nos ensinam nas relações que estabelecemos com o meio social.

Também aprendemos através de nossas dúvidas e das experiências concretas que experimentamos na vida. No entanto, o modelo tradicional de ensino separa os conhecimentos teóricos dos conhecimentos práticos. Na escola são focados o estudo dos conhecimentos teóricos sem nenhuma relação com o mundo real. O conhecimento é descolado da realidade em que foi construído se tornando meramente um saber abstrato que perde sua significação na sala de aula. Dessa forma, a escola aborda essas duas instâncias da vida em momentos estanques e separados, dissociando saberes teóricos e práticos.

Moran (2017) argumenta que a transmissão do conhecimento é importante, porém o questionamento e a experimentação são grandes potencializadores da aprendizagem, tornando-a mais significativa para os discentes, pois permite que estes possam aprofundar os conhecimentos ampliando sua compreensão. O autor afirma que de um modo geral, toda aprendizagem é ativa, pois durante o processo de aprendizagem o aluno mobiliza diversas habilidades como, interpretar, avaliar, comparar. Nesse sentido, a aprendizagem é ativa quando os discentes têm a oportunidade de questionar e experimentar na construção do próprio conhecimento.

A aprendizagem só pode de fato ocorrer quando há uma postura ativa por parte

do discente, quando este assume o papel de protagonista da construção do próprio conhecimento. Nesse sentido, a construção da aprendizagem só acontece quando há verdadeira motivação (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Para tanto, o papel do professor é favorecer as ações dos discentes ao adotar uma forma de conduzir o trabalho pedagógico garantindo a participação efetiva destes na construção da aprendizagem e valorizando a diversidade de conhecimentos que trazem para a escola e as diferentes formas com que podem participar e contribuir para a construção do conhecimento.

Segundo Moran (2017, p. 39) “[...] metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.”

Ainda, segundo Filatro e Cavalcanti (2017, p. 27) as metodologias ativas são “[...] estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas”.

Para Filatro e Cavalcanti (2017) as metodologias ativas promovem uma aprendizagem ativa e colaborativa, tendo como princípio o protagonismo do estudante. As metodologias ativas inovam na atividade pedagógica, pois trazem uma definição clara dos papéis desempenhados no processo de ensino-aprendizagem. O discente passa a ser um sujeito ativo nesse processo e o professor é aquele que desempenhará o papel de condutor do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os discentes quanto à organização das atividades.

As metodologias ativas visam promover o engajamento dos discentes na construção de sua aprendizagem. Filatro e Cavalcanti (2017) afirmam que

Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo (FILATRO; CAVALCANTI, 2017, p. 27).

Com foco na aprendizagem, os discentes deixam de ser sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem, papel que a escola tradicional os legou, para se tornarem sujeitos ativos. As metodologias ativas contribuem para a autonomia do estudante sendo indispensável para prepará-lo para os desafios de sua vida profissional onde terá de tomar decisões.

As metodologias ativas exigem uma mudança de postura por parte do professor em relação ao seu trabalho, pela forma como ele se enxerga nesse processo. As metodologias ativas requerem mudança de foco, onde este foco passa a ser o aluno.

O mundo tornou-se mais dinâmico e integrado por meio das tecnologias digitais. O compartilhamento de informações se dá em tempo real. Através de uma busca simples sobre um determinado tema em sites de pesquisa as pessoas têm diante de si, na palma da mão, uma infinidade de endereços e fontes para pesquisar.

A escola nesse contexto, enfrenta uma crise de identidade. Se antes ela era a detentora de todo saber, onde as pessoas iam para obter conhecimentos, isso mudou com a democratização do acesso a tecnologias móveis. A escola já não é mais o centro do saber. As informações estão na rede e qualquer um que tenha acesso a internet pode acessar essas informações.

Se a escola pretende continuar a exercer sua função, que é a de formar sujeitos capazes de se inserir no meio social de forma crítica e autônoma, não pode continuar a querer manter métodos de ensino tradicionais onde o aluno é mero receptor de conhecimentos. É necessário que a escola se reinvente para que consiga acompanhar os progressos tecnológicos e integrá-los no planejamento pedagógico de modo a enriquecer o trabalho dos professores. Se a escola pretender insistir nesse modelo ultrapassado ela corre o risco de tornar o processo educativo chato e massante, tornando-se incapaz de estabelecer a conexão dos conteúdos com a vida real dos discentes.

No mundo onde as tecnologias cada vez mais se fazem presentes, as metodologias ativas se apresentam em modelos de ensino híbridos permitindo a combinação de ambientes virtuais de aprendizado online e offline. Os tempos e modos de se fazer educação mudaram. O processo de ensino-aprendizagem hoje precisa se adaptar a modelos mais flexíveis e diversificados. Nesse sentido, os modelos híbridos de ensino possibilitam a articulação e integração de tempos, espaços e atividades de modo que a aprendizagem possa se ajustar às necessidades dos discentes (MORAN, 2015).

Moran (2018, p. 49) alerta que a introdução das tecnologias no contexto educacional pode gerar grandes desafios, mas que, no entanto, fazem parte de um “[...] projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora”. Esses problemas e desafios que surgem durante o processo de aprendizagem não podem se tornar entraves ao trabalho pedagógico. Para as escolas e professores que se abrem a

novas possibilidades de pensar e fazer o trabalho pedagógico, as tecnologias podem facilitar o processo de aprendizagem, pois permitem que as atividades possam ser organizadas de forma compartilhada e colaborativa.

O acesso a tecnologias digitais e a oportunidade de se conectar com o mundo virtual permite que os discentes sejam criadores de conteúdo. Esses conteúdos podem ser disponibilizados na internet, onde eles têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos através das redes de saberes. Cabe à escola saber aproveitar esse engajamento dos discentes para desenvolver aulas em que eles possam criar a partir dos conteúdos estudados em sala de aula.

2.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Por projetos entende-se como sendo “[...] empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 60). Os projetos são variados podendo ser de “[...] intervenção, desenvolvimento, pesquisa, ensino e aprendizagem” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 60).

É no final do século XIX que o educador John Dewey apresenta a ideia do trabalho com projetos como recurso didático para uma aprendizagem significativa (BARBOSA; MOURA, 2013). No entanto, é na Itália do século XVII que o trabalho com a Metodologia de Projetos (MP) é utilizado nos cursos de Arquitetura (BARBOSA; MOURA, 2013 *apud* KNOLL, 1997).

De acordo com as pesquisas de Barbosa e Moura (2013) John Dewey e William H. Kilpatrick são os pioneiros da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) na contemporaneidade. Kilpatrick definiu o projeto em quatro fases: 1) intenção; 2) planejamento; 3) execução e 4) julgamento. Para Dewey, para serem realizados, os projetos necessitam da orientação do professor durante o percurso de desenvolvimento de modo a garantir a aprendizagem dos alunos (BARBOSA; MOURA, 2013).

A ABProj é um tipo de metodologia ativa e tem como centralidade o engajamento dos discentes na resolução de problemas garantindo sua autonomia na construção de conhecimento. A construção do projeto se dá num processo delimitado respeitando as fases e as etapas em que são problematizadas questões referentes ao objeto de conhecimento a fim de ter uma melhor compreensão.

Para o desenvolvimento de um projeto parte-se de um problema real que surge a partir das necessidades encontradas pelos discentes ou sugeridas pelo próprio professor. Os projetos são desenvolvidos tendo em vista a proposta de elaboração de uma solução para um problema identificado. Nesse sentido, através dessa metodologia os discentes têm a oportunidade de construir seus conhecimentos com base em problemáticas reais da vida. Segundo Barbosa e Moura (2013, p. 61) “[...] a adoção desse pressuposto significa uma contribuição para a superação do modelo tradicional de educação centrada na abstração, no poder do verbo”.

Os projetos possuem objetivos bem definidos e levam um determinado período de tempo para serem desenvolvidos culminando num produto final que será a proposta de solução do problema. A ABProj tem como objetivo desenvolver nos discentes habilidades como colaboração, planejamento, reflexão e promover a construção coletiva do conhecimento por meio de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

Na perspectiva da ABProj os problemas são entendidos a partir de um enfoque em que são considerados os vários aspectos da realidade que ajudam a compreender o problema em questão. Portanto, esta abordagem de ensino-aprendizagem proporciona aos discentes uma compreensão do mundo e dos problemas muito mais integrada. Além disso, os discentes desenvolvem valores e competências relacionadas ao diálogo, as quais são imprescindíveis ao trabalho em equipe (SEVERO, 2020, p. 6). Assim, a ABProj proporciona um ambiente de aprendizagem onde o trabalho em grupo será determinante para seu desenvolvimento.

Moura e Barbosa (2011) consideram algumas diretrizes importantes para o trabalho com projetos. Para a realização do projeto os discentes devem ser organizados em grupos. Deve-se estabelecer um tempo para a realização do projeto atendo-se para que o prazo possa garantir o tempo suficiente para o desenvolvimento do projeto. Para a escolha do tema se deve levar em conta na negociação entre alunos e professores, os diversos interesses e objetivos didático-pedagógicos. O projeto deve ser significativo para os discentes, de modo que eles possam identificar no produto uma finalidade útil, correspondendo a um sentido real. Para um bom desenvolvimento do projeto é importante que sejam utilizados diversos recursos. Ao final do projeto é importante que seja divulgado na escola e em outros espaços.

Considerando as diretrizes apontadas pelos autores, o desenvolvimento de um projeto exige que os discentes planejem colaborativamente a sequência de atividades

que caberá ao grupo e a cada um dos componentes executar para que avancem na compreensão e solução do problema. Esse planejamento envolve a construção de um plano.

Desse modo, a ABProj proporciona uma aprendizagem mais significativa, pois tem como objetivo a resolução de problemas contextualizados na vida real dos discentes. A abordagem por meio de projetos potencializa a aprendizagem dos discentes, pois o entende como construtor do seu próprio conhecimento tornando-o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, permite que os discentes tenham mais autonomia na produção de conhecimento.

3. METODOLOGIA

De acordo com Malheiros (2011, p. 30) “[...] as pesquisas científicas de forma geral, e na educação de forma específica, podem ser classificadas quanto à sua natureza, quanto à sua abordagem, quanto aos seus objetivos e quanto aos procedimentos técnicos eleitos”.

Quanto à pesquisa em questão pode-se inferir que é aplicada quanto à natureza, pois segundo Malheiros (2011, p. 31) “[...] objetivam descobertas ou novas formas de interpretar algo para serem utilizadas imediatamente”. Em relação à abordagem ela é qualitativa, pois “[...] tenta” “[...] compreender os fenômenos pela ótica do sujeito” (MALHEIROS, 2011, p. 31). Já em relação aos objetivos Malheiros (2011, p. 32) aponta que a pesquisa pode ser “[...] exploratória, descritiva ou explicativa[...]”. A pesquisa em questão sob a ótica desse autor é descritiva, pois “As pesquisas descritivas buscam descrever as características de uma população ou um fenômeno”. E por último a pesquisa que será utilizada será intervencionista do tipo pesquisa participante e o caráter de intervenção amplia as características teórico-metodológicas da pesquisa participante.

Conforme Rocha e Aguiar (2003):

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social (ROCHA; AGUIAR, 2003).

De acordo com Malheiros (2011, p.110) a pesquisa participante:

[...] consiste na introdução dos membros que compõem o objeto de estudo como corresponsáveis pela análise dos dados coletados. Isso leva esta técnica de pesquisa a confundir o objeto com o sujeito do trabalho científico.

Seu uso se destaca na educação porque o próprio trabalho é um método de ensino, uma forma de educar (MALHEIROS, 2011, p. 110).

Essa metodologia foi muito utilizada pelo educador Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação brasileira, por conta do desenvolvimento de seu método de alfabetização usando a problematização considerando a realidade dos alunos adultos envolvidos na pesquisa que tornaram-se autores das respostas que se buscava.

A pesquisa participante é amplamente utilizada na educação, Malheiros (2011, p. 111) fala da importância desse tipo de pesquisa pois “[...] além de buscar a compreensão dos eventos que compõem o problema em estudo se concretiza como a própria solução para estes”.

Conforme Malheiros (2011, p. 111) os passos para o desenvolvimento de uma pesquisa participante são:

1. Definir o problema de pesquisa.
2. Construir o referencial teórico para o problema encontrado.
3. Identificar o grupo com o qual a pesquisa será conduzida.
4. Apresentar ao grupo identificado o problema em questão e motivá-lo a buscar um método de solução.
5. Coletar os dados por meio dos instrumentos eleitos.
6. Analisar os dados.
7. Construir a conclusão do trabalho

Seguem as etapas que foram realizadas na disciplina de práticas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT):

Passo 1- O problema de pesquisa investigado e proposto para a turma dizia respeito a uma atividade avaliativa, na disciplina Práticas Educativas em EPT, de planejamento e execução de práticas baseada na temática “metodologias ativas” que envolvessem as aulas ocorrendo com base em APNPs para que fossem otimizados pelos estudantes, ou seja, para que a atividade remota não houvesse déficits de aprendizagem e conteúdo.

Os autores deste trabalho propuseram o desenvolvimento de um projeto para a criação de um produto que correspondesse ao objetivo proposto, com vista a nova realidade que os mestrandos estavam vivenciando e mediou a interação na turma durante dois momentos, um assíncrono, no qual foi pedido para que cada aluno fizesse um relato num mural virtual e que depois cada grupo pensasse em sistematizá-

lo num projeto, e no momento síncrono realizado por webconferência em que foram apresentados os resultados.

Passo 2- O referencial teórico construído deu suporte aos demais grupos da turma a realizarem o objetivo proposto e fala sobre a Teoria de John Dewey: a experiência no processo educativo, sobre metodologias ativas e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj).

Passo 3- Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da turma de mestrandos do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória.

Passo 4- Aos grupos formados na disciplina práticas em EPT foram apresentados os objetivos que deveriam se atentar a solucionar através dos momentos síncronos, por meio da APNP e momentos assíncronos em que a atividade e todo o material foi disponibilizado na plataforma Google sala de aula.

Passo 5- Os dados foram analisados e os resultados foram compartilhados com a turma quando cada grupo expôs, num período de 15 a 20 minutos, o trabalho realizado.

Verificou-se que cada um dos grupos apresentou um produto diferente, foram apresentados um poema, um vídeo e imagens, que foram uma forma de metodologias ativas baseada em ABProj encontradas por eles para expressarem o que sentiam no momento. Para validar a experiência realizada com os 15 participantes (13 alunos e 2 docentes) a fim de verificar como foi a apresentação do trabalho do grupo três foi realizada uma avaliação em que a turma deveria responder um questionário sobre a satisfação sobre a aprendizagem, sobre o material de apoio disponibilizado e que avaliassem o seminário de forma geral, as respostas dos participantes será mostrada nos resultados.

Passos 6 e 7- Após analisar os dados e mostrar os resultados da avaliação da turma foi concluído o trabalho e verificou-se que através da apresentação dos grupos foi exposto pelos mestrandos emoções, sentimentos e ansiedades diante da crise pandêmica de Covid -19 que se vive na atualidade.

4. RESULTADOS

Seguem os resultados da avaliação da turma composta por treze discentes e as duas professoras da disciplina de práticas em EPT, totalizando 15 pessoas.

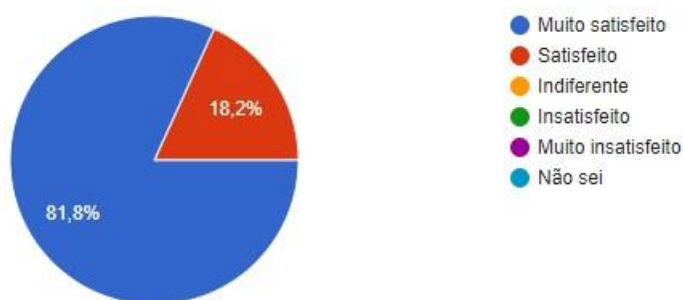
Perguntou-se sobre a aprendizagem do conteúdo de ABPprob e ABProj,

questionou-se sobre os materiais disponibilizados para a compreensão do tema e sua contribuição para a aprendizagem e realização da atividade proposta e por fim o quanto satisfeitos eles estavam. Segue também o poema que foi apresentado por um dos grupos na aula síncrona, para apresentação dos trabalhos.

IMAGEM 01: SATISFAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM.

O Seminário sobre Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos correspondeu às suas expectativas de aprendizagem?

11 respostas

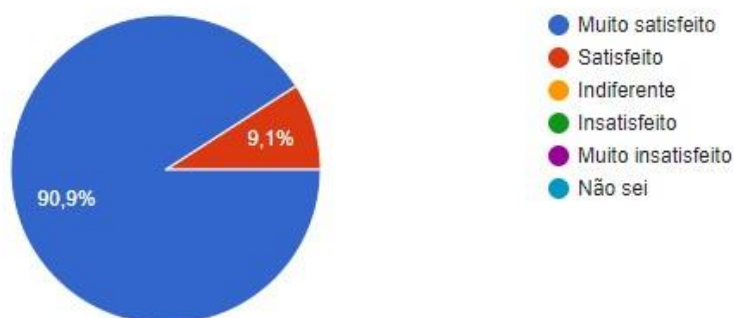


Fonte: Elaboração própria das autoras usando formulários do Google docs.

IMAGEM 02: SATISFAÇÃO SOBRE MATERIAL DE APOIO DISPONIBILIZADO.

Com relação aos materiais de apoio disponibilizados no Google sala de aula, qual o seu grau de satisfação quanto à contribuição para a sua aprendizagem e para a realização das atividades propostas.

11 respostas

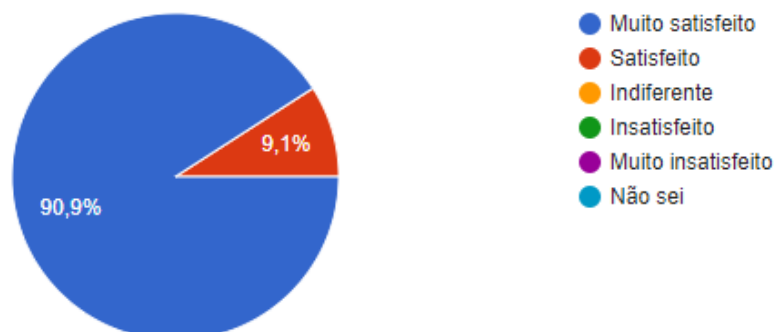


Fonte: Elaboração própria das autoras usando formulários do Google docs

IMAGEM 03: SATISFAÇÃO GERAL SOBRE O SEMINÁRIO APRESENTADO.

No geral, quão satisfeito você ficou?

11 respostas



Fonte: Elaboração própria das autoras usando formulários do Google docs.

Segue poema de elaboração da aluna mestranda, Fabiana Campanaro:

Título do poema: E no meio do mestrado, havia uma pandemia

Era uma vez uma turma de mestrado, e olha, que turma! Turma linda. Nossos encontros regados à figurinhas, provocações, cafezinhos e empadinhas... Mas a alegria de mestrando dura pouco. Chegou o Covid! E de repente, não mais que de repente, fez-se do amigo próximo, distante. Por que não só de textos e seminário vivem os mestrandos, precisamos de gente para nos sentirmos mais gente. Fazer tudo isso em casa? Existe alguma forma de dar certo? Em casas tem outras gentes, filhos, marido, mulher, pai, mãe, gato, periquito e cachorro! Encaixar tudo e todos no balaio que é a nossa rotina, desafio os coaches de plantão para resolver. Nossos encontros se transformaram e dentro da loucura que é viver na pandemia, precisamos organizar a nossa pobre vida de proletário. Acredito, que a primeira coisa para encarar a realidade, é tentar fugir! Brincadeirinha, por que mestrandos acreditam na ciência e a terra não é plana. Sem dúvida, é fundamental manter a saúde mental, sem ajuda de remédios. Faça aquilo que te traga paz! Outra coisinha importante é manter a saúde física, é impossível ficar sentado na frente do computador o dia todo sem sentir que está velho demais. Estabelecer horários me parece algo muito útil, tem muita coisa rolando gente! A casa não fica limpa sozinha e as tarefas do trabalho não

desaparecem. Vixe! Mission Impossible. Mas, tem que fazer. Por fim, gostaria de lembrá-los que não somos os Vingadores, o Superman, a Mulher Maravilha e nem a Xxxxxxxx! Às vezes, você vai planejar tudinho e vai dar tudo errado, daí você levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima. Cada dia será melhor ou pior, o que importa é nunca desistir. Somos mestrandos, mães, pais, filhos, filhas, trabalhadores e trabalhadoras, somos humanos e é esse trabalho que nos humaniza sempre. Quando isso tudo passar, e vai passar, teremos ainda muitas histórias, muitas empadas e muitos cafés pela frente.

P.S Xxxxxx, por favor, cria uma figurinha pra gente!

Obs.: O poema foi autorizado a ser publicado e apresentado por um dos grupos na aula síncrona e pela autora Fabiana Campanaro.

5. CONCLUSÃO

Com as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro ficou evidente que a escola precisa ressignificar sua prática pedagógica. As tecnologias que ora eram vistas com muito receio por parte de muitas escolas e professores, passaram a ser a principal forma de mediação pedagógica na continuação das aulas a distância durante o período de isolamento social. Docentes e discentes tiveram que se reinventar para conseguir continuar os estudos. Nesse processo de reinvenção novos modos de compreender as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem foram construídos, ressignificando os papéis dos atores envolvidos. Nesse sentido, abriram-se novas perspectivas para se pensar a prática pedagógica e o papel que cada um desempenha nesse processo.

Pode-se inferir que o uso de metodologias ativas como a ABProj, foi capaz de facilitar e/ou aprimorar o conhecimento adquirido e tornar-se importante no processo de ensino-aprendizagem, mesmo no caso dos resultados apresentados pelos grupos mencionados, não corresponderem exatamente ao objetivo, que era a otimização dos estudos da disciplina de Práticas Educativas em Educação em EPT.

A ABProj demonstrou ser uma metodologia que contribui para a proposta de atividades em que os discentes possam construir com autonomia seu próprio conhecimento. Dessa forma, eles têm a oportunidade de desenvolver competências e habilidades necessárias a sua formação. No contexto de distanciamento social imposto pela pandemia do coronavírus as tecnologias digitais se mostraram grandes

aliadas ao serem as mediadoras da aprendizagem. Também foi por meio delas que os discentes puderam organizar, planejar e refletir em seus grupos os modos como desenvolveriam a atividade proposta.

Infere-se, também, que os métodos ativos encontrados pela turma para externalizar o que sentiam trouxe para eles um aprendizado voltado para a disciplina diferenciado, e que a experiência dos grupos expressaram o real propósito que estava “sufocado” e que tinham a necessidade de falar por conta da pandemia do Covid - 19.

A nova realidade que os mestrandos estavam vivenciando, através dessa exposição trouxe um aprendizado “superior” na medida que houve uma maior compreensão das necessidades dos envolvidos, quanto ao tempo que necessitavam para se dedicarem às suas famílias, a outros propósitos que julgavam necessários, além de realizarem as atividades da disciplina e se preocuparem com os “efeitos” da pandemia.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1971. p.131.

DIESEL, Aline; Alda Leila Santos, BALDEZ; Silvana Neumann, MARTINS. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, vol 14 nº 1, 2017, p. 268 a 288.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. Saraiva, 2017.

LEITE, Lidiane da Silva Moreira. JOHN DEWEY: A EXPERIÊNCIA COMO CONDIÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO. **Revista Empório** n. 3p. 12-26, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3m6KNf7>. Acesso em 19 out. 2020.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 163-186, 2006.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, LTC, 2011, 254 p.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com Projetos:** Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. São Paulo: Vozes, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YATEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SEVERO, Carlos Emilio Padilla. Aprendizagem baseada em projetos: uma experiência educativa na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, vol 2, 2020.

WESTBROOK, Robert B ; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey (**Coleção Educadores**) **MEC**. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 136 p.

Capítulo 5

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM DEBATE

Ana Cristina Corrêa Fernandes

Adriana Santos da Mata

Andréa Relva da Fonte Endlich

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM DEBATE

Ana Cristina Corrêa Fernandes¹

Professora na Educação Infantil do Colégio Universitário UFF
Doutora em Educação. Endereço eletrônico: accfernandes@id.uff.br

Adriana Santos da Mata²

Professora na Educação Infantil do Colégio Universitário UFF
Doutora em Educação. Endereço eletrônico: addamata7@gmail.com

Andréa Relva da Fonte Endlich³

Professora na Educação Infantil do Colégio Universitário UFF
Doutoranda em Educação. Endereço eletrônico: relvaendlich@gmail.com

RESUMO

Pretende-se partilhar práticas com a linguagem verbal na Educação Infantil, considerando a centralidade das crianças na organização da dinâmica pedagógica. Experiências docentes com crianças de 3 a 5 anos, em grupos multi-idade de uma instituição pública federal da cidade de Niterói (RJ), são trazidas à reflexão em investigações de modos de ser e viver as infâncias, na relação e construção de conhecimentos sobre a linguagem oral, a leitura e a escrita. Parte-se de princípios e práticas associados a concepções que fundamentam que, desde sempre, o sujeito lê o mundo. Dessa forma, compreende-se que o processo de alfabetização tem início antes da escolarização no Ensino Fundamental. Com Freire (1989), acredita-se que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e que o processo de alfabetização precisa valorizar a relação da palavra e o mundo, a leitura da “palavramundo”. Registros de situações vividas no trabalho com a linguagem verbal junto às crianças são revisitados em um movimento reflexivo, coletivo e cooperativo. O papel da professora-pesquisadora (GARCIA; ALVES, 2002) é assumido no processo, considerando que pesquisar a própria prática é interrogar a realidade vivida com as crianças, voltando a ela para melhor compreender percursos de aprendizagem e interferir pedagogicamente, em um movimento de reflexão, descoberta e (re)criação da prática no encontro com os saberes infantis. A oportunidade das crianças

¹ Doutora em Educação. Endereço eletrônico: accfernandes@id.uff.br

² Doutora em Educação. Endereço eletrônico: addamata7@gmail.com

³ Doutoranda em Educação. Endereço eletrônico: relvaendlich@gmail.com

partilharem vivências variadas — ancoradas nas diferentes linguagens — é fundamental na elaboração de sentidos pessoais e coletivos sobre a linguagem verbal no mundo.

Palavras-chaves: Oralidade, leitura, escrita. Concepções e práticas na Educação Infantil. Pedagogias na Educação Infantil. Alfabetização e infâncias.

ABSTRACT Is intended to share practices with the verbal language at the Early Childhood Education, considering the centrality of the kids at the organization of pedagogical dynamics. Teaching experiences with children from 3 to 5 years old, at groups of various ages of a public federal institution at the city of Niterói (Rio de Janeiro), are brought to reflection at researches on the ways to be and live the childhood, at the relationship and construction of knowledge about the oral language, reading and writing. The starting points are the principles and practices associated with conceptions that substantiate that individuals have always read the world. That way, it is understandable that the literacy process begins before schooling at the Elementary School. With Freire (1989), it is believed that the reading of the world precedes the reading of the words and that the literacy process needs to value the relationship between the words and the world, the reading of the “world-word”. Records of the situations experienced at the work with the verbal language along with children are revisited at a reflective, collective and cooperative movement. The role of the researcher-teacher (GARCIA; ALVES, 2002) is assumed at the process, considering that researching their own practice is to question the reality experienced with the children, returning to it to better comprehend the learning pathways and interfere pedagogically, in a movement of reflection, discovery and remake of the practice at the meeting with children’s knowledge. The opportunity for children to share various experiences — anchored at different languages — is fundamental to the elaboration of personal and collective senses about the verbal language of the world.

Keywords: Orality, reading, writing. Conceptions and practices at Early Childhood Education. Pedagogies at Early Childhood Education. Literacy and childhood.

Introdução

Desde a década de 1980, estudos apontam a leitura e a escrita como um processo constituído na interlocução, traçada na atividade discursiva, fundada nas interações sociais e constitutivas dessas interações (SMOLKA, 2010). Apesar dos inúmeros avanços dentro dessa perspectiva, permanece o desafio de se trabalhar com a linguagem verbal — oral e escrita — na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Como professoras na Educação Infantil, vivemos possibilidades de aprendizagens sobre textos, entre textos, sons de letras, palavras, em processos enunciativos envolvendo crianças e seus pares, e crianças e adultos. A dinâmica pedagógica do trabalho com crianças pequenas por nós praticada se sustenta na ausência de pré-requisitos para que vivam experiências e descobertas sobre a língua

e seu funcionamento. A ruptura com a ideia de linearidades na construção do conhecimento da leitura e da escrita ratifica a presença de diferentes formas das crianças lidarem e construírem relações e saberes sobre a linguagem verbal no mundo.

Partimos de princípios e práticas associados a concepções que fundamentam que, desde sempre, o sujeito lê o mundo. Compreendemos que o processo de alfabetização tem início antes da escolarização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Com Freire (1989), insistimos que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e que o processo de alfabetização precisa valorizar a relação da palavra e o mundo, a leitura da “palavramundo”.

Neste texto partilhamos práticas com a linguagem verbal na Educação Infantil, circunscritas no caráter político, pedagógico e epistemológico, considerando o lugar que a criança ocupa nas relações pedagógicas a partir de seus modos de ser e estar no mundo. Experiências docentes com crianças de 3 a 5 anos, de grupos multi-idade de uma instituição de Educação Infantil pública universitária de Niterói (RJ), são trazidas à reflexão em investigações de modos de ser e viver as infâncias, da relação e construção de conhecimentos sobre a linguagem oral, a leitura e a escrita.

As experiências com as crianças são provocadoras do debate frente ao que Emília Ferreiro (1985, p.96) apontou como um problema mal colocado: “Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?”. Como a pesquisadora, sustentamos que a questão não pode ser respondida com afirmativas ou negativas, mas, sobretudo, há que se discutir os pressupostos nos quais tal pergunta se baseia (idem). Questões e controvérsias em torno da aprendizagem e do trabalho pedagógico desenvolvido com a linguagem verbal na Educação Infantil marcam o debate.

Registros docentes de situações vividas no trabalho com a linguagem verbal junto às crianças são aqui revisitados em um movimento reflexivo, coletivo e cooperativo. O processo investigativo busca compreender sutilezas e aprendizagens reveladas pelas crianças em suas formas de entender e se apropriar do funcionamento da leitura e da escrita no mundo.

O papel da professora-pesquisadora (GARCIA; ALVES, 2002) é assumido no processo, considerando que pesquisar a própria prática é interrogar a realidade vivida com as crianças, voltando a ela para melhor compreender os percursos de aprendizagem e interferir pedagogicamente, em um movimento de reflexão,

descoberta e (re)criação da própria prática docente no encontro com os saberes infantis.

Revisitando práticas com a linguagem verbal na Educação Infantil

A vida cotidiana na Educação Infantil é constituída por ações que se repetem, contudo, marcadas por singularidades nas múltiplas vivências de crianças e docentes. Compreendemos vivências como uma unidade na qual o meio — aquilo que está localizado fora da pessoa — e as particularidades da personalidade — modos como cada pessoa vivencia e singulariza os acontecimentos de sua vida — estão imbricados de maneira indivisível, como nos ensina Vigotski (2010). Nessas vivências, conhecimentos estão a se constituir, na relação: crianças-crianças, crianças-adultos, adultos-adultos, no meio.

A relação entre o homem e o meio é denominada por Vigotski de *situação social de desenvolvimento*. Esta relação é peculiar, única, específica, irrepetível e, sobretudo social, desde a infância, porque cada pessoa faz parte de um determinado grupo social que tem valores, cultura, modos próprios de compreensão e ação no mundo. A realidade é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKI, 2006).

Neste sentido, refinar continuamente o olhar para a realidade, para o que acontece no dia a dia, é um exercício incansável no fazer docente. É ver, rever, “transver o mundo”, como convida Manoel de Barros (2000), o que aparentemente não se mostra.

Na Educação Infantil, as crianças vivem a possibilidade de compartilhar diversas formas de dizer para o outro, em relações dialógicas que envolvem papéis sociais que ganham concretude na multiplicidade das interações vividas no cotidiano. Diálogos e textos compõem esse cenário: textos literários, científicos, humorísticos, jornalísticos, cartões de aniversário, bilhetes para diferentes interlocutores, narrativas, receitas... Em condições concretas de interação, as crianças vivem a linguagem oral, a leitura e a escrita. Como aponta Smolka (2010, p.54):

Assim, no processo de apropriação do código escrito como objeto de conhecimento, as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, aprendendo modos de agir, de pensar e de dizer coisas. Como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais. Desse modo, o mundo objetivo e

intersubjetivo é marcado na atividade humana, no trabalho simbólico que se constitui nas interações.

Buscamos compreender processos vividos pelas/com as crianças, dando visibilidade à ação infantil e relações docentes, à importância do outro e ao reconhecimento de que os sujeitos possuem condições de trabalho e de vida diferenciadas, das quais decorrem momentos de interações, produção e ampliação de saberes.

Apresentamos, a seguir, episódios do cotidiano como um exercício de compreensão do que afirmamos.

Episódio 1

Chegaram em um balde. “*Uns bichinhos*”; “*Parecem minhocas*”, disseram as crianças. “*Ou seriam peixes?*” [...] As crianças formularam hipóteses do que poderia habitar o balde com aquela água limpa. Combinamos de observarmos os “bichinhos” para descobrirmos. Transportamos o material para um grande pote de vidro transparente. “*Se fechar, morrem sem ar!*” – cuidaram as crianças. Encontramos um filó e “fechamos” o pote.

A cada dia, a curiosidade infantil – “O que comem esses ‘bichinhos’, se a gente não dá comida?”, “Estão se transformando. Como?” – era preenchida com pesquisas.

Seguimos observando e registrando em textos e desenhos coletivos as modificações nos “bichinhos”. As observações diárias levaram as crianças a falarem sobre animais que vivem na água e transformações em seres vivos. Foram provocadas a trazerem às rodas de conversa mais informações, explicando-as aos colegas. A produção de registros coletivos eternizou as descobertas. Os textos presos no bloco e ilustrados pelas crianças, apontavam as transformações dos “bichinhos”. Até que um dia, ao chegarem à sala e correrem para o pote, descobriram: “*As ‘minhocas’ viraram mosquitos!*” [...]. (Registro da primeira autora, maio de 2019)

Integradas na cotidianidade da vida, a leitura e a escrita são providas de sentidos para as crianças. Vivem-se cheiros, delicadezas de narrativas, descobertas de investigações, registros para narrar e não esquecer os acontecidos; brinca-se com palavras e se aprende que ler e escrever é muito mais que relações letra-som-fonema-grafema. Nesse processo as crianças experimentam, descobrem, remexem, se expressam por diferentes linguagens para dar sentido ao que veem, leem e narram.

A predominância de práticas que privilegiam a linguagem como princípio dos processos de constituição e elaboração conceitual da leitura e da escrita, com as crianças, aponta a não dissociação entre interação, discurso e conhecimento como fundamentos na dinâmica pedagógica.

É no viver essa dinâmica, cotidianamente, no encontro com as diferentes linguagens sociais, gêneros dos discursos, práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que crianças constituem sentidos de maneira singular. Elas vivem relações

dialógicas marcadas por diferentes modos de compreender, sentir, perceber, pensar e falar. A linguagem verbal insere e renova a vida das crianças no mundo de cultura.

A partir da ação diária cheia de curiosidade, do sentido investigativo, as crianças vivem práticas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, vendo o mundo entrar na creche e pré-escola e abrir-se a ele.

A dinâmica pedagógica afasta-se da ideia de espontâneo, pois a docente está atenta às inúmeras possibilidades de articulações que as crianças podem estar a fazer. Elas são provocadas a elaborar, reelaborar e criar nas interações com a professora, com os colegas e com o conhecimento em construção. Desse modo o foco do trabalho está nas relações com a criança e entre as crianças, nas possibilidades de compreensão dos seus modos singulares de significar e produzir conhecimento, e do fazer docente na atuação com elas e com suas significações.

Episódio 2

Hoje, no tempo de descanso após o almoço, um pequeno grupo de crianças mostrava-se absorvido com a leitura. [...] Yuri⁴ parecia buscar nas imagens o apoio para sua narrativa, associando ritmo próprio atribuído à leitura em voz alta. [...] sentei-me próximo ao pequeno grupo, quando Yuri e Joana sinalizaram o desejo de que eu lesse para eles e me entregaram o livro. Ambos se sentaram ao meu lado e (re)inicie a leitura a partir da capa. Conforme eu lia, Joana observava com atenção as páginas, como se procurasse com o olhar o que ouvia. Yuri, entretanto, parecia alternar, olhava as páginas e em seguida olhava para mim, como se confirmasse para onde eu olhava enquanto lia/falava. Conforme passava as páginas percebia seu olhar curioso, como se a perguntar de onde vinham as palavras que eu dizia. Eis que de forma jocosa o pequeno colocou rapidamente a mão sobre o texto da página que estava sendo lida, em seguida, a tirou – movimento que me fez parar rapidamente a leitura, já que não conseguia ver o texto. A brincadeira foi lançada, era como um “liga-desliga”: Yuri tampava o texto, ou parte dele, com sua mão e eu parava de ler, tirava a mão e eu continuava. Yuri e Joana achavam graça, tanto assim que Luciana voltou-se para nós, divertindo-se também. (Registro da terceira autora, abril de 2016).

Com gestos, olhares, movimentos corporais e brincadeira, as crianças parecem partilhar suas ideias sobre o funcionamento da leitura e da escrita. Somos interpeladas pelas crianças: “Onde está a escrita?”; “Que relação é essa entre as marcas pretas pequeninas/letras e o que é lido?”; “Como se consegue ler?”; “Ler e inventar uma história é a mesma coisa?”; “Quem pode ler?”; “Como se lê?”; “Como posso “possuir” a leitura?”. Muitas perguntas.

Na Educação Infantil, a leitura cotidiana e a produção de histórias fomentam a imaginação e favorecem que as crianças vivam o papel de leitoras e produtoras de

⁴ Os nomes das crianças foram modificados.

textos. Além de, no manuseio de livros, na apreciação de ilustrações/imagens e na escolha de temas, construir sentidos para a leitura e a escrita na interação com o outro. O ato de ler e escrever compartilhado com as crianças coloca em evidência a construção da linguagem verbal como prática histórico-cultural, abrindo espaço para que vivam a função interativa constituidora do conhecimento (SMOLKA, 2012).

No episódio acima as crianças nos convocam a redimensionar práticas pedagógicas, a romper com a ideia de linearidade do desenvolvimento, de prontidão, de preparação para a alfabetização, de concepções desenvolvimentistas e etapistas do aprender a ler e escrever.

As dimensões lúdica, simbólica e dialógica se fazem presentes, possibilitando “às crianças experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 25).

Episódio 3

A agenda institucional é um importante canal de comunicação entre Educação Infantil e família. Diariamente, as professoras registram como a criança passou o dia, se ela se alimentou, se dormiu, se evacuou, se se machucou, e enviam informes importantes da instituição. As famílias também utilizam a agenda para mandar recados aos diferentes profissionais e, de forma mais intensa, à professora: para pedir algum brinquedo ou roupa esquecida; tirar dúvidas sobre a rotina etc. Porém, mais do que um canal de comunicação, a agenda é um material de trabalho potente. Todos os dias, as crianças são convidadas a pegar nas mochilas as agendas, que são identificadas com o nome e outros dados pessoais; abrir no dia e mês, com auxílio do calendário, para consultar se tem bilhete da família ou resposta a algum comunicado enviado pela Educação Infantil, pelo grupo de crianças ou pela professora.

A agenda é um instrumento pessoal a que todas as crianças têm acesso e que abre oportunidades de trabalho com a linguagem verbal de maneira significativa para/com as crianças. Na elaboração de bilhetes coletivos para combinar uma festa ou um ‘banho de chuveirada’; no pedido de materiais para um projeto de trabalho ou para a preparação de uma receita; na leitura de convite para a participação de uma aula-passeio, entre outras situações, as crianças vivenciam práticas do cotidiano em que a leitura e a escrita estão em funcionamento, são necessárias.

A seguir apresentamos um episódio revelador dessa dinâmica, no qual a mãe de Júlia, 5 anos, registra uma dúvida e é respondida por sua filha, através da ação de escreva da professora. Ao final do bilhete a própria criança assina a resposta por ela enunciada.

Bom dia, Adriana! Os alunos que não forem ao Congresso sairão/serão dispensados da Educação Infantil às 12h?
Júlia até o momento disse que não pretende ir...

Boa tarde, mamãe! Eu combinei com Adriana de eu ir no congresso, mas eu não vou falar nada. Mamãe, eu quero que você assine pra eu ir no congresso.
JÚLIA (Registro da segunda autora, outubro de 2019).

Defendemos que o trabalho com a linguagem verbal e o conhecimento, em geral, seja significativo para as crianças. A necessidade é que vai despertar nelas o desejo de aprender a escrita como nova forma de linguagem. Vigotski destaca que a escrita deve ser ensinada como uma atividade cultural complexa, *relevante à vida*, e que deve ser cultivada com as crianças, ao invés de treinada (VYGOTSKY, 2008). Assim vão compreendendo e se apropriando deste modo de se comunicar, tal como nas situações partilhadas e muitas outras que vivenciamos cotidianamente.

Por ora, a pausa

Não realizamos ações antecipatórias de ensino da leitura e da escrita, e sim cuidamos para que a curiosidade infantil seja alimentada e compreendida como possibilidade de descobertas e aprendizagens. Ao revisitarmos as práticas, encontramos intencionalidade em alfabetizar sim, mas na perspectiva fundada no tempo oportuno, como afirma Kohan (2019), o *kairós*, o tempo do agora, da oportunidade, fundada na atividade discursiva e nas relações sociais.

A oportunidade das crianças partilharem vivências variadas — ancoradas nas diferentes linguagens, marcadas por imagens, sons, falas, escritas — é fundamental na elaboração de sentidos pessoais e coletivos sobre o funcionamento da linguagem verbal no mundo. Interações e brincadeira ganham destaque como eixos do trabalho da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e trazem a centralidade das crianças na organização de uma dinâmica pedagógica que as respeitem e as compreendam como sujeitos histórico-culturais, produtoras de culturas e por elas constituídas em suas diferentes vivências (VIGOTSKI, 2010).

As crianças possuem um senso de observação inspirador e utilizam as informações que têm para descobrirem o mundo. Desse modo conectam curiosidades, trocam informações, se ajudam em compreensões. Seguimos com elas.

REFERÊNCIAS

- GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Teresa e ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. In: **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 75
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales (et. Al). 24 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1 ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na Fase Inicial da Escrita – a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. [et al.] **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2010.
- VIGOTSKI, Lev S. **A quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Márcia Pileggi Vinha (Trad.); Max Welcman. *Psicol. Dossiê Vigotski*. São Paulo: USP, 2010. vol. 21 n.4.
- _____. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas IV: Psicología Infantil**. Traducción de Lydia Kuper; Napoleón Jesús V. Vargas; Irina Filanova. Madrid (España): A. Machado Libros, S. A., 2006. p. 251-273
- _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Capítulo 6

COMO ME TORNEI PROFESSOR? NARRATIVAS DE DOCENTES A PARTIR DE CARTAS SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ingrid Mainara Gomes do Nascimento

Iure Coutre Gurgel

Neurivan Paulo de Oliveira

COMO ME TORNEI PROFESSOR? NARRATIVAS DE DOCENTES A PARTIR DE CARTAS SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ingrid Mainara Gomes do Nascimento

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail - mainaragomes1@hotmail.com

Iure Coutre Gurgel

Professor do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu da UERN. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail – yurecoutre@yahoo.com.br

Neurivan Paulo de Oliveira

Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail –neurivan.paulo@hotmail.com

Resumo

A trajetória dos docentes é algo que merece ser discutido e divulgado, como forma de mostrar a importância dessa profissão para a sociedade, destacando as características de resistência nos mais diversos desafios que surgem na trajetória. Nesse contexto, a presente pesquisa, tem como objetivo analisar a trajetória profissional de educadores a partir da construção de cartas, para compreender os muitos aspectos dessa profissão, desde quando iniciaram, até os desafios enfrentados nos dias atuais. Dentre alguns teóricos, utilizados na pesquisa, destacamos as contribuições de Guisso (2017), Moita (2005) e Libâneo (2002). Sobre a metodologia da pesquisa, a mesma é de abordagem qualitativa através de uma pesquisa de campo e descritiva. Para obtenção dos dados, foi solicitado a seis professores de diferentes cidades do interior do RN, que escrevessem cartas relatando suas experiências na docência, desde o início do ingresso no magistério até os desafios enfrentados no decorrer da docência. A escolha pela produção de cartas deu-se por considerarmos ser um instrumento possível de uma maior liberdade de expressão e reflexão, onde o remetente expressa de forma singular e pessoal seus anseios, experiências e aprendizados aos destinatários. Assim, a partir da operacionalização da pesquisa, destacamos que os resultados evidenciados apontam ter sido possível compreender que as experiências da docência são momentos de grande importância para os educadores, por se tratar de momentos necessários para

o docente aprender sobre o que é ser professor, refletir sobre sua prática e assim, vencerem situações adversas no dia a dia.

Palavras-Chave: Aprendizagem da docência. Cartas; Desafios. Experiências.

Abstract

The trajectory of teachers is something that deserves to be discussed and publicized, as a way of showing the importance of this profession for society, highlighting the characteristics of resistance in the most diverse challenges that arise in the trajectory. In this context, the present research aims to analyze the professional trajectory of educators from the construction of letters, to understand the many aspects of this profession, from when they started, to the challenges faced today. Among some theorists used in the research, we highlight the contributions of Guisso (2017), Moita (2005) and Libâneo (2002). Regarding the research methodology, it has a qualitative approach through field and descriptive research. In order to obtain the data, six teachers from different cities in the interior of RN were asked to write letters reporting their experiences in teaching, from the beginning of entering the teaching profession to the challenges faced during teaching. The choice for the production of letters was made because we consider it to be a possible instrument for greater freedom of expression and reflection, where the sender expresses his wishes, experiences and learning to the recipients in a unique and personal way. Thus, from the operationalization of the research, we emphasize that the evidenced results indicate that it was possible to understand that teaching experiences are moments of great importance for educators, because they are necessary moments for the teacher to learn about what it is to be a teacher, reflect on their practice and thus overcome adverse situations on a daily basis.

Keywords: Teaching learning. Cards; Challenges. Experiences.

1 INTRODUÇÃO

O que caracteriza um bom profissional não é somente o seu nível de conhecimentos, mas, também, a forma como este profissional lida com os desafios que surgem a partir da escolha da sua profissão. Assim, a trajetória dos profissionais da educação, é algo que merece ser discutido e divulgado, como forma de mostrar a importância da profissão docente para a sociedade, destacando as características de resistência nos mais diversos desafios que surgem na trajetória. E nesta percepção, como destaca Bosi, (2003, p. 69) “Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar [...]. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia [...]”.

Ou seja, é muito importante que as pessoas divulguem suas trajetórias, para outros se espelharem e buscarem seguir bons exemplos, que ditam os caminhos para o sucesso nos mais diversos aspectos da vida, e em relação aos professores, como

já mencionado, a ênfase nessa divulgação das experiências vivenciadas é ainda mais importante, para que se conheça de forma profunda a vida do educador, seus anseios e desafios, nos mais diversos contextos, e isso servirá de exemplo pra os demais que escolherem seguir nessa trajetória docente que é tão complexa, mas tão gratificante.

Dessa forma, professor é um profissional que tem características específicas e que tanto no passado como no presente, sempre esteve diante de inúmeras dificuldades, mas, também diversas possibilidades de superar os obstáculos, na busca de uma atuação que tenha um real sentido tanto para ele como para os seus alunos, e desse modo, falar sobre a trajetória profissional dos educadores é algo de grande relevância para uma visão mais detalhada sobre a vida desses profissionais. Nesse contexto, a presente pesquisa, tem como objetivo analisar a trajetória profissional de educadores, para compreender os muitos aspectos dessa profissão, desde quando iniciaram, até os dias atuais. Para a obtenção dos dados da pesquisa, foi realizada iniciante uma revisão da literatura sobre essa temática, através de estudos como de Guisso (2017), Moita (2005) e Libâneo (2002), e em seguida foi realizada uma pesquisa de campo, tendo como contribuintes seis professores de vários municípios, com o intuito de obter um relato sobre a trajetória educacional, descrevendo suas experiências na atuação docente.

Nessa perspectiva, é possível compreender que as experiências da docência são momentos de grande importância para os educadores, pois, essa profissão é algo desafiador, onde alguns conseguem vencer as situações adversas do dia a dia do ensino e crescem em sua profissão, porém, outros desistem no meio do caminho diante das diversas dificuldades que testam a coragem, mas sem dúvida, é a partir das dificuldades da trajetória docente que esse profissional cresce e amplia seus horizontes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O professor é um profissional que tem características específicas e que tanto no passado como no presente, sempre esteve diante de inúmeras dificuldades, mas, também diversas possibilidades de superar os obstáculos, na busca de uma atuação que tenha um real sentido tanto para ele como para os seus alunos. Assim, a realização profissional é uma necessidade do educador, que não deve atuar desmotivado, mas, com um ânimo novo a cada dia, se construindo a cada situação e

buscando crescer enquanto profissional da educação e formador de sujeitos críticos e reflexivos na sociedade.

Nesta perspectiva, em relação à construção profissional do educador, ou seja, sua identidade docente, Vianna (1999, p. 52) destaca que,

A identidade é um processo de construção histórica reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido. (VIANNA, 1999, p. 52)

Conforme mencionado, a formação da identidade docente é um processo contínuo e variado, dependendo de cada pessoa e de cada contexto vivenciado, se, por exemplo, o professor atua na zona rural ou na zona urbana, são nesses contextos que esse profissional vai se construir e aprender a se identificar como educador ou não, e assim, através das diversas situações em sala de aula, onde a cada dia o professor se depara com acontecimentos diferentes, existe a possibilidade de uma reflexão e busca de alternativas mais adequadas para resolver as questões surgidas e isso proporciona um crescimento profissional significativo.

Assim, a profissão docente é algo desafiador, onde alguns conseguem vencer as situações adversas do dia a dia do ensino e crescem em sua profissão, porém, outros desistem no meio do caminho diante das diversas dificuldades que testam a coragem ou não dos educadores, pois, a profissão de educador segundo Libâneo, (2002, p. 25), “[...] tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixos *status* social e profissional, falta de condição de trabalho, falta de profissionalismo etc.”.

Diante disso, exige-se muito amor e dedicação no ensino, pois, muitos são as situações contrárias que desmotivaram a muitos na trajetória docente, devendo-se vencer, como mencionado, a desvalorização da profissão, as questões salariais e diversas outras questões que tornam a educação algo complexo, e dessa forma, torna-se difícil conseguir êxito profissional na atuação, desde quando surgiu essa atividade de ensinar até os dias atuais, e confirmando essas questões, Lima (2012, p.163) vem explicar que,

[...] não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco,

sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. [...]. (LIMA, 2012, p. 163)

Dessa forma, é destacado que é difícil sobreviver da profissão docente e na profissão docente, pois, a valorização do professor não atende ao esperado e sempre os educadores enfrentaram desafios dos mais diversos tipos, com condições precárias de trabalho principalmente na zona rural onde os recursos investidos são menos ainda, mesmo na atualidade onde a educação do campo tem se destacado como uma educação eficiente, sendo que, isso acontece principiante pelos governos que não veem a educação como prioridade e não entendem a realidade dos educadores que muitas vezes andam vários quilômetros a pé para desenvolver seu trabalho com zelo e dedicação, faltando assim, mais políticas de governo que atendam as necessidades dos educadores e da educação como um todo, e então, os professores passem ter mais valor na sociedade.

Frente a essas questões, é importante destacar que os educadores devem seguir em frente e não desistir de sua profissão, pois, os desafios sempre existirão em qualquer momento histórico da educação, pois, segundo Guisso, (2017, p. 21). “entende-se que o desafio leva ao movimento, à busca, à aprendizagem, à superação”

Ou seja, é a partir das dificuldades da trajetória docente que esse profissional cresce e amplia seus horizontes, como no momento atual de pandemia, onde os educadores se veem obrigados a se adequar de forma emergencial ao ensino remoto, mesmo não tendo tido uma formação específica para isso, tendo então, que aprender a lidar com qualquer coisa contrária e nova se tornando cada dia mais forte e superando tudo e todos na busca de desenvolver um bom trabalho que resulte na formação integral dos sujeitos e assim, cumprir essa missão que os educadores receberam quando aceitam seguir essa trajetória profissional do ensino.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada mediante os procedimentos metodológicos descritos a seguir, onde, são destacados aspectos relacionados os objetivos, aos procedimentos realizados e a abordagem do problema de pesquisa.

Com relação aos objetivos, a pesquisa é do tipo descritiva, pois, conforme mostra Gil (2008, p. 28) essas pesquisas:

Têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. As pesquisas descritivas são [...] as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (GIL, 2008, p. 28)

Desta forma, conforme mencionado, este trabalho buscou esclarecer, através de teorias, e de uma pesquisa de campo, como acontece a trajetória profissional de educadores, trazendo assim, uma explicação detalhada sobre os caminhos de um educador na busca de desenvolver um bom trabalho, para uma atuação significativa na vida dos alunos.

Referente aos procedimentos que foram realizados para obtenção dos dados do estudo foi realizada primeiramente uma pesquisa bibliográfica através de trabalhos publicados, como livros, artigos, revistas etc., que relatam teorias e conhecimentos de diversos autores como, Guisso (2017), Moita (2005), Libâneo (2002), entre outros, sobre o assunto em análise. E também foi realizada uma pesquisa de campo com seis professores de vários municípios, onde, por meio de cartas esses professores descreveram sua trajetória profissional. Em seguida, analisamos as respostas dos seis professores, para assim chegarmos a uma ideia de como se dá a trajetória profissional desses educadores. Por questões éticas, os professores participantes da pesquisa foram chamados de “P1”, “P2”, “P3”, “P4”, “P5” e “P6”.

Sobre a abordagem do problema, foi uma pesquisa qualitativa, por não ser necessário utilizar instrumentos estatísticos em sua materialização. Pois, conforme Richardson (1999), a principal diferença entre uma pesquisa qualitativa e uma quantitativa é o fato da qualitativa não utilizar instrumentos estatísticos em relação ao processo de análise de um problema.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A trajetória profissional de educadores é algo que merece ser discutido e divulgado, como forma de mostrar a importância da profissão docente para a

sociedade, destacando os muitos desafios para atuar de forma eficiente, com uma visão de contribuição na formação integral dos sujeitos. Nesta perspectiva, em relação a docência Nóvoa (1995, p. 10) afirma que "esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica", ou seja, é fundamental a divulgação das mais diversas experiências práticas dos professores para que a sociedade venha compreender a realidade da atuação docente, gerando assim, uma maior valorização dos profissionais da educação.

Atualmente são muitos os obstáculos que os educadores enfrentem diariamente nos ambientes educacionais, mas, antigamente os desafios eram bem maiores, pela falta de recursos e de uma valorização e reconhecimento que apoiasse o profissional da educação.

Diante disso, seis educadores participaram dessa pesquisa e através de cartas descreveram sua trajetória profissional, explicando diversos aspectos que esclarecem os caminhos de um educador na busca de desenvolver um bom trabalho, para uma atuação significativa na vida dos alunos.

Na análise as cartas, é respeitado o anonimato dos professores participantes, e assim, foram denominados de P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Na primeira carta (P1) começa relatando o tempo que durou a sua trajetória profissional. A mesma relata que o início deu-se através de um convite para assumir uma sala de aula em uma escola de zona rural. Para ela foi um momento marcado por muitas dificuldades, entre tantas, ela cita as seguintes: falta de material, falta de apoio da própria família, condições de deslocamento e etc.

Já no início dos anos de 1980 passou a trabalhar com jovens e adultos, o que lhe deixou marcas positivas. Seu processo formativo inicial foi através de um curso chamado Logos II. Ela continua seu relato dizendo que houve melhora em seu trabalho quando foi transferida para uma escola na zona urbana com melhores condições as quais lhe deram oportunidades de melhor exercer sua profissão. Finaliza mostrando que foram anos de sofrimentos, mas também de alegrias e de aprendizagens, e de boas amizades e bons conhecimentos. Hoje a mesma já se encontra no gozo de sua aposentadoria com o senso do dever cumprido.

Na segunda carta, (P2) inicia cumprimentando. Em seguida fala como foi o seu ingresso na profissão, a qual se deu por meio de concurso público do município em que ele residia. Conta que só tinha formação do magistério, mas que no mesmo, via

vestibular, já começou uma licenciatura em pedagogia. Logo que aprovado já foi convocado para uma sala multisseriada em uma escola da Zona Rural. Para ele foi momento de muito aprendizado, pois era um polivalente sem experiência, onde teve que se desdobrar (estudar) muito para exercer sua profissão. Aproveitar todos os cursos que lhe era oferecido para melhorar os métodos de ensino.

Após concluir a Licenciatura em Pedagogia, a docente foi cursar uma especialização em Psicopedagogia, e mais recente em 2013 fez em segunda licenciatura em Geografia e logo em seguida, em especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, o que, segundo ele, melhorou ainda mais o seu trabalho. Finaliza que desde o início passou por várias escolas no município, mas no momento atua numa escola da zona urbana, numa sala regular, em sala do 1º ano. Finalizando assim a sua carta com um abraço.

A terceira carta mostra o relato de (P3) que conta que não iniciou sua carreira como professora e sim como ASG, mas estava sempre auxiliando algum professor e até substituíam alguns em momento de férias. Em pouco tempo já ingressou como professora via concurso público. Buscando aprender a ser uma professora, buscou formação superior através do pré-graduação na cidade de Patu onde se licenciou em Pedagogia pela UERN. Para ela foi momentos de muitas dificuldades, enfrentando dificuldades de transporte entre outros. Relata também que vinha de uma família com muitos irmãos e que a dificuldade fez com que a maioria buscasse trabalho em outras localidades e que somente ela chegou a cursar uma faculdade.

A mesma também fala que na trajetória como professora atuou como polivalente, professora regular, coordenadora e até diretora. Hoje a mesma se encontra no gozo de sua aposentadoria em plena realização de sua profissão. Ela continua sua fala dizendo que apesar de no início terem sido anos muito difíceis a mesma não se arrepende de nada e que faria tudo novamente. E por fim deixa uma reflexão – “A profissão de Professor (a) é a mãe de todas as profissões” – e um desabafo, onde fica indignada pela falta de valorização da profissão.

Na quarta carta, (P4) começa sua narrativa rememorando suas vivências, desde a infância, dizendo ter ido para a escola muito cedo (aos 02 anos) na Zona Rural, fala da primeira professora que era atenciosa e paciente. Ao fim do ano mudou para outra localidade também Zona Rural e por ser de difícil acesso a mesma permaneceu sem poder frequentar uma escola, mas continuou os estudos sob a orientação dos pais. Ainda na zona rural passou a estudar em escola com sala

multisseriada. Assim, sempre mudando de escola, sempre em Zona Rural, até passar a frequentar uma escola na Zona Urbana onde completou seu ensino fundamental.

A referida participante da nossa pesquisa, relata também que desde pequena já brincava de ser professora com os amigos. Um fato que lhe marcou foi num momento em que a pedido de uma professora assumiu uma sala de 5º ano enquanto a professora resolvia um problema particular. Conta também ao prestar vestibular decidiu pela pedagogia por saber que era um curso que não tinha cálculos. Ao passar e começar o curso foi se identificando, mas que durante o estágio sofreu muito, mesmo assim continuou firme se reinventando para alcançar os seus objetivos, coisa que ainda faz até hoje. Hoje já graduada a mesma conta que já lecionou em escola particular, escola pública de Zona Rural multisseriada (onde estudou) e na educação infantil na Zona Urbana. Para ela, as maiores dificuldades foram a sala multisseriada e a educação infantil. Segunda ela, todas as dificuldades serviram de lições e que lhe serviram de motivação para continuar melhorando a sua prática como docente. Finaliza se identificando e mostrando com orgulho a profissional que está se tornando.

Na quinta carta, (P5) de início faz menção ao ano em que começou sua vida profissional (1982). Em seguida, afirma que sempre quis ser professora, e quando cursava o 7º ano recebeu um convite para assumir uma sala de aula na Zona Rural. Era uma sala multisseriada. Sem experiência e sem formação ela aceitou o desafio e foi em busca de ajuda, neste caso a secretaria de educação do município, onde recebia apoio para o planejamento das aulas. Para ela era desafiador atender a todos em sala, mas sempre esteve buscando formação adequada para suprir as necessidades dos alunos.

A mesma relata que de segunda a quinta-feira, ensinava as disciplinas tradicionais (Português, Matemática, Ciências, Geografia e História) e na sexta-feira é dedicado a artes e religião e lazer. Neste período fez um curso preparatório chamado LOGOS II destinado a professores que não tinha formação no magistério e nem na pedagogia, a qual lhe trouxe mais conhecimento na prática docente. Assim tudo que aprendi no curso, logo colocava em prática. Conta que continuou na busca pelo aperfeiçoamento e foi então que surgiu uma oportunidade de cursar a pedagogia através de programa ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (parceria entre municípios e universidade) chamado de Pró-formação.

Neste tempo a mesma já estava lotada em uma escola da Zona Urbana. Ali cumpria sua função e ao mesmo tempo estágio obrigatório relacionado a sua

licenciatura. Para ela o tempo em sala de aula (33 anos) lhe trouxeram experiências que carregará por toda vida. Para ela os desafios e dificuldades foram muitas, porém, compensatório. Hoje encontra-se no gozo de sua aposentadoria, a qual se realizada e com senso de missão cumprida. Finaliza com uma frase de Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção na construção”.

E na sexta carta (P6) começa falando de sua trajetória profissional, onde ainda com Ensino Médio já dava aula particular de reforço o que era desafiador, pois necessitava de muito preparo tendo em vista precisar conhecer todas as disciplinas. Logo em seguida foi ser auxiliar de professor em uma escola do município. Através de sua atuação foi contratada pelo município e assume uma sala como professora titular. Para me ajudar neste desafio fui em busca de uma formação acadêmica, assim, a mesma ingressou no curso de Pedagogia na UERN.

Neste período surgiu a oportunidade de prestar concurso no município onde ela residia, mas por não formação na área não participou. Mesma assim continuou sua formação. Conta que também atuou na rede estadual de ensino como estagiaria bolsista pela 14ª DIREED (Umarizal-RN). Como um pouco de sua prática pedagógica, sempre buscou desenvolver o aluno. A mesma relata que na sua trajetória atuou em diversas áreas da educação, sendo: sala de aula, secretaria de educação e outras áreas da educação. Mesma após concluir sua formação acadêmica a mesma conta que seguiu sempre em busca de novos cursos que lhe ajudasse na prática profissional. Para ela a escolha pela profissão esteve e ainda está pautada por desafios e conquista.

Portanto, percebe-se a grande importância de conhecer a trajetória profissional dos educadores, que destacam suas vivências diárias que estão diretamente relacionadas a sua atuação educativa, pois como destaca Moita, (1995, p. 116-117) “Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos”.

Dessa forma, com todos esses relatos da trajetória profissional dos educadores participantes da pesquisa, é possível compreender que todos eles enfrentaram muitas dificuldades, porém, foi possível perceber também, que nenhum educador ou educadora se arrependeu da escolha que fizeram e todos falam com muito entusiasmo de sua carreira profissional, incentivando futuros professores a seguirem

nessa profissão, e como eles, contribuir com o bem da sociedade através da educação, que é tão importante na vida do ser humano.

5 CONCLUSÃO

A trajetória profissional dos educadores é um assunto de grande relevância na sociedade, sendo necessário, cada vez mais, análises aprofundadas das vivências educacionais dos professores, para realmente entender a dinâmica da profissão docente, e assim, existir um maior reconhecimento do trabalho do educador que é tão relevante e desafiador. Assim, no decorrer da pesquisa, pode-se constatar que nenhum educador ou educadora que escreveu sua carta, se arrependeu da escolha que fizeram e todos falam com muito entusiasmo de sua carreira profissional.

As vivências dos professores, desde o ingresso na profissão, até os dias atuais, não pode ser discutida a partir de um único ponto de vista, bem como, a partir de algumas vivências, compreendemos que o processo formativo do sujeito, ocorre por meio das múltiplas vivências e relações estabelecidas entre os mesmos.

Assim, consideramos importante a realização da pesquisa ter sido realizada com alguns docentes que atuam no magistério público, em algumas áreas de formação, que lecionam em diferentes escolas, e em contextos adversos.

Nesse sentido, os resultados, nos permitiu compreender as diferentes experiências que cada participante vivenciou ao longo de sua carreira. Portanto, pode-se concluir que, a profissão docente, é uma profissão que exige reflexão, compromisso e o sentimento de inacabamento, pois, existem diversos desafios a serem superados/contornados, para o profissional conseguir uma atuação satisfatória e ter o devido reconhecimento e valorização social merecidos, para assim, adquirir sentimentos de estabilidade e segurança que os permite continuar enfrentando os diversos desafios que sua carreira impõe.

REFERÊNCIAS

Bosi, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUSSO, L. **Desafios no processo de escolarização**: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

LIBÂNEO. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 6. ed. Cortez. São Paulo: 2002.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In NÓVOA. Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. Pp. 11-30.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Capítulo 7

ATIVIDADES COMPLEMENTARES REMOTAS E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA

Veridiana Dallarmi Pellanda

ATIVIDADES COMPLEMENTARES REMOTAS E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA

Veridiana Dallarmi Pellanda

Especialização em Educação Física Escolar (UFPR), Professora da RME de Curitiba. veripellanda@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto das inquietações de uma professora de Educação Física, que atua na Educação Infantil, diante da complexidade de efetivação do currículo desta etapa da educação das crianças durante o período pandêmico, referente à COVID-19, que acometeu o mundo em sua totalidade. Trata-se de uma realidade que eclodiu com rapidez e provocou tomada de decisão em caráter de urgência, de modo que as instituições educativas passaram a atuar a partir do modelo de educação remota emergencial, ainda em março de 2020, fato que corroborou com os protocolos de distanciamento físico. Tal situação, impossibilitou o contato efetivo com as crianças, desta maneira, implicou diretamente nas relações e construção de vínculos. Neste segmento, uma problemática tornou-se latente: como encaminhar atividades remotas que privilegiem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os eixos estruturantes da educação da criança, este que se pautam nas interações e brincadeiras? Dessa forma, esta escrita tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade complementar remota encaminhada às crianças de duas turmas de Pré de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, no primeiro semestre do ano de 2021 e relatar como foi a aceitação e o desenvolvimento destas atividades, bem como os resultados e participação da família neste processo. Ressalta-se que a referida atividade complementar almejou: contemplar os campos de experiência; envolver crianças e famílias; propor a reelaboração da proposta educativa e instigar a família a registrar impressões sobre a atividade. Para este momento a metodologia utilizada foi a análise dos registros entregues à escola, estes que contemplaram as criações realizadas pelas crianças e os relatos que as famílias fizeram das impressões durante a atividade proposta. Como aporte teórico dialoga com documentos de referência para a Educação Infantil, autores que contribuíram na escrita da Base Nacional Curricular Comum e a Sociologia da Infância. Os relatos das famílias foram muito significativos, ressaltando a importância de se pensar em propostas e experiências de aprender voltadas para as especificidades da criança permeadas pelas interações e pela brincadeira mesmo que remotamente.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação Infantil. Criança. Eixos estruturantes. Família.

1 INTRODUÇÃO

A criança e sua escolarização tem sido tema de muitos estudos nas últimas décadas. Esta preocupação em relação às crianças e suas infâncias trouxeram questionamentos, grandes reflexões, retrocessos e avanços. Embora caminhando a passos lentos, a garantia de acesso a esta etapa da educação básica vem avançando, principalmente para as crianças de 4 a 5 anos. O debate crescente sobre um currículo voltado para a Educação Infantil e suas especificidades ganhou notoriedade com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e define o Currículo da Educação Infantil como

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Um currículo voltado para a criança, que possibilita criar condições para que ela explore o mundo, se sinta pertencente a ele e que olhe para a sua inteireza. Para colocar em prática esse currículo é preciso ter claro de que criança estamos falando, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12,)

Desta forma, um currículo voltado para a Educação Infantil precisa valorizar todos estes aspectos e dar centralidade à criança com suas experiências e saberes. Nesta visão inovadora de currículo, não há espaço para uma lista de conteúdos previamente estabelecidos, pois segundo Fochi (2020, p.59)

a noção de currículo na Educação Infantil está diretamente associada à busca de construção de sentidos. Por isso, cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado.

A construção do planejamento se dá na interação da criança com o currículo, no que chamamos de processo educativo e este currículo tem que privilegiar a construção de sentidos, propiciar que a criança formule hipóteses e crie suas explicações sobre o mundo, mas para isso ela precisa ser ouvida. O mundo da criança tem como princípio a inteireza, os sentidos e significados vão sendo construídos a partir de suas experiências, vínculos, interações, tudo de forma relacionada, fluída.

Mas, como efetivar esse currículo em um período pandêmico, uma vez que não houve tempo de conhecer as crianças no início do ano letivo? Como encaminhar atividades remotas que privilegiem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os eixos estruturantes da educação da criança, este que se pautam nas interações e brincadeiras? Para tanto esta escrita tem o objetivo apresentar uma proposta de atividade complementar remota encaminhada às crianças da Educação Infantil de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR e relatar como foi a aceitação e o desenvolvimento destas atividades, bem como os resultados e participação da família neste processo.

2 DIALOGANDO COM A BNCC

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais é um documento orientador que estabelece um norte e que propõe formas de organizar as atividades pedagógicas na Educação Infantil, considerando um novo arranjo curricular: os CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS que “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BNCC, 2018, p.40)

Esta organização propicia uma nova prática pedagógica, pois os campos se relacionam, um complementa o outro, promovendo assim a ampliação das experiências das crianças. Deste modo

trabalhar com campos de experiências na Educação Infantil constitui um convite a uma nova maneira de compreender a prática pedagógica como resultante de aprendizagens significativas não só para as crianças, mas também para o professor. (OLIVEIRA, 2018, p.11).

Percebe-se uma desconstrução do formato por áreas do conhecimento, como a escola estava acostumada, ampliando para uma proposta que compreende os campos de experiências e seus objetivos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*⁵ e as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, trazendo a criança para o centro do planejamento.

⁵ Os direitos estão contemplados na Base Nacional Curricular Comum, 2018 p.38.

É com certeza uma nova forma de relação entre Adulto X Crianças X Currículo. Para tanto, o(a) professor (a) deve estar sempre muito atento às curiosidades das crianças, saber acolher seus anseios, planejar e organizar espaços, tempos e materiais e preparado para ouvi-la, de corpo inteiro. Com isso, Oliveira (2018), alerta como a presença de um(a) professor(a) sensível faz toda a diferença na Educação Infantil a fim de que

as crianças vivam experiências mediadoras de aprendizagens valiosas nas quais expressem seus desejos e descobertas por meio do corpo, de gestos e/ou de palavras. Quando ele percebe e respeita as características de cada criança, compreende sua movimentação e seus motivos, estabelece vínculos afetivos, algo que é muito significativo para todas elas, em especial para aquelas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Em síntese, o professor deve acolher os desejos e as necessidades das crianças e atender a suas especificidades de modo a assegurar-lhes os direitos propostos pela BNCC para a Educação Infantil. (2018, p.13)

Mas, e agora, como elaborar uma atividade significativa levando em consideração os Campos de Experiências e seus objetivos, bem como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os eixos estruturantes, em um contexto pandêmico que requer distanciamento físico ou, como dizem, social?

2.1 CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA...

Em 2021, iniciamos mais um ano escolar atípico, mais uma vez as escolas e o mundo pararam. A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) iniciou então com o ensino remoto emergencial e a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou o acesso ao conteúdo escolar por meio de videoaulas que são transmitidas pelo canal do Youtube TV Escola Curitiba e pela TV aberta nos canais 9.2, 4.2 e 16.4 e para complementar as videoaulas, os professores das escolas preparam atividades complementares que são enviadas aos estudantes quinzenalmente.

A alegria de iniciar um novo ano, um novo ciclo, de conhecer as crianças, estabelecer vínculos e juntos articularmos saberes, foi mais uma vez interrompida. O contato olho no olho, fundamental nas relações com as crianças da Educação Infantil, a escuta ativa, as trocas, os diálogos, o encantamento, acabou sendo cessado. Nesta situação, como nosso contato com os pequenos seria por meio de atividades complementares enviadas quinzenalmente para casa, o retorno e parceria das famílias e algumas interações via aplicativo WhatsApp, teve-se o cuidado de pensar propostas para estas atividades que viessem proporcionar às crianças os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento. O intuito primordial estruturou-se em ampliar o repertório de experiências sociocorporais, expressivas, imaginativas e sensoriais por meio do brincar, para o se relacionar com o mundo a sua volta assim como para o apropriar-se de novos conhecimentos. Ao tomar como eixo estruturante as INTERAÇÕES e a BRINCADEIRA foram encaminhadas várias atividades para as crianças e o envolvimento das famílias se tornou nosso maior alicerce, nosso elo tanto para o sucesso na realização das propostas, quanto no retorno por meio de relatos durante a realização das atividades, bem como no registro das falas das crianças, nas imagens e vídeos disponibilizados, no envolvimento com eles. Isso tudo permitiu conhecermos um pouco mais nossos pequenos e suas especificidades, experiências, preferências e como estaria caminhando o processo de construção dos saberes.

Deste modo, ressalta-se que diante a diversidade de propostas construídas com as crianças, para este relato, será analisada a última atividade que retornou antes do recesso escolar: o Caça ao tesouro. Uma experiência docente edificada com duas turmas de Educação Infantil, crianças de 4 a 6 anos, de uma Escola Municipal de Curitiba/PR. Do total de 52 crianças, 35 delas deram o retorno da atividade. Além da comunidade escolar, esta empreitada contou com a participação de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR⁶.

2.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR REMOTA – CAÇA AO TESOURO

A proposta do Caça ao tesouro é a continuidade de uma atividade anterior, na qual foi solicitado às crianças a criação do seu próprio tesouro, entendendo tesouro como algo que seja valioso para a pessoa. Para melhor compreensão foi encaminhado para elas assistirem o episódio DIÁRIO DE MIKA – BAÚ DOS TESOUROS, disponível no link enviado pelo grupo do WhatsApp <https://www.youtube.com/watch?v=eeKFnlFwHX4>.

Juntamente com atividade alguns acessórios foram enviados para instigar a imaginação e o faz de conta. Cada criança organizou o seu baú do tesouro seguindo

⁶ Como toda a Educação está desenvolvendo suas atividades de maneira remota, a Universidade Federal do Paraná, no curso de Educação Física também está disponibilizando aos seus acadêmicos a possibilidade do cumprimento de carga horária da disciplina de Prática de Ensino remotamente. Sendo assim, os acadêmicos Beatriz Lopes Gabriel, Duílio Queiroz de Almeida e Natália de Matos Pereira, acompanharam a elaboração da atividade complementar e deram suas contribuições.

as orientações dadas na atividade e na sequência, para ilustrar, poderiam desenhar ou mandar fotos dos seus baús.

Num segundo momento, e este que será o foco da nossa análise, partimos para o Caça ao tesouro⁷. Para incitar ainda mais a fantasia e o faz de conta antes de começar a brincadeira tinham que ouvir o recado do Pirata Barba Ruiva (o áudio foi enviado no grupo do WhatsApp das turmas incentivando as crianças a encontrar o tesouro seguindo as pistas que estavam dentro do envelope de atividade). Os pais foram orientados a esconder as pistas nos locais indicados, junto com cada pista tinha um desafio que a criança precisava cumprir. Para facilitar escolhemos partes que são comuns a maioria das casas como: mesa, porta, chuveiro, cama, sofá. Dentro deste envelope também foi um mapa. A família tinha que ler o primeiro desafio para a criança realizar, depois o enigma a fim de ela descobrir a pista e assim sucessivamente até chegar na última pista onde estaria o tesouro. Como os desafios foram sugeridos, deixei o último para que as crianças criassem o desafio que elas quisessem realizar. Para esta proposta quatro campos de experiência se interrelacionaram para atender os objetivos.

Quadro 1 – Campos de experiências e objetivos da atividade proposta

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS
EU, O OUTRO E NÓS	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos (no caso a família). Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras (desafios). Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e dança (desafios). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Expressar-se livremente por meio de desenho (construção do mapa e do desafio)
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral. Criar uma história de aventuras, definindo o ambiente em que ela ocorre (criação do mapa).

Fonte: elaborado pela autora tendo como referência a Base Nacional Curricular Comum (2018) e Oliveira (2018)

⁷ Caça ao tesouro é um tipo de jogo em que os participantes devem resolver os enigmas ou seguir pistas para encontrar a sua recompensa – o tesouro.

A fim de analisar e compreender o envolvimento das crianças e famílias nesta proposta, foi solicitado alguns encaminhamentos:

- ❖ o registro (com desenho ou escrita) do desafio criado na última pista;
- ❖ criar o seu mapa (imaginar estar em um outro lugar, quem sabe no seu quintal, numa floresta, num parque, onde a imaginação levar. O que teria nesse mapa?).
- ❖ um relato da família de como foi a brincadeira (pontos positivos e negativos, falas da criança).

2.3 RETORNO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS

Para cada enigma a ser descoberto as crianças precisavam cumprir um desafio, e por último criar um com base em suas experiências corporais e vivências. O quadro abaixo mostra as criações das crianças.

Quadro 2 – Desafios criado pelas crianças

Pular com um pé só	Pular corda	Deitar e rolar
Cantar uma música	O chão é lava (brincadeira)	Pular trocando os passos
Dar uma gargalhada	Gritar bem alto	Desenhar um pé
Imitar um avião	Bater palmas	Ficar de pernas para o ar
Imitar um tatu bola	Estátua (brincadeira)	Se esconder e a família tinha que achar a criança
Imitar um sapo e a família tinha que descobrir o que era	Pergunta: Por onde o pirata entrou no navio? Pela porta.	Desenhar o seu animal preferido

Fonte: Própria autora (2021)

O primeiro desafio apresentado no quadro **pular com um pé só** foi citado por várias crianças. A escolha por esse desafio pode estar relacionada a um dos primeiros desafios propostos no início do caça ao tesouro, que era pular o mais alto que conseguissem, no desafio não falava se era com os dois pés ou com um só, e isso pode ter despertado a curiosidade para tentar pular com um pé só, movimento mais desafiador ou pelo simples fato de brincar com o seu corpo, fazendo novas descobertas, assim como o desafio de ficar de pernas para o ar e rolar no chão. Sayão (2002, p. 58) nos alerta que “quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira”. Brincar para a criança é da sua cultura, faz parte dela, é brincando que ela se relaciona com o mundo e se apropria dele, articula saberes e amplia seu repertório de experiências e vivências.

Imitar animais também foi uma outra criação que as crianças trouxeram, além do brincar de se esconder, de estátua, pular corda e o chão é lava⁸ que fazem parte

⁸ Brincadeira que se popularizou no chão da escola, quando alguém fala O CHÃO É LAVA, todos tem que tirar os pés do chão, como se ele estivesse quente. Então, as crianças criam inúmeras formas para realizar esse desafio.

do universo vivido e experienciado de cada uma, isso porque “as crianças brincam a partir dos seus repertórios sociais e culturais. Elas não brincam sobre coisas que não conhecem.” (VASCONCELOS, p.163, 2019). Daí a importância da escola, das interações e das brincadeiras nas práticas pedagógicas com a Educação Infantil, se estivéssemos na escola, com certeza essas brincadeiras seriam compartilhadas com os colegas e cada um traria sua experiência e nessas trocas e vivências novas elaborações e relações teriam sido criadas, dessa forma o conhecimento e os saberes são ampliados e o protagonismo da criança se evidencia. Vasconcelos (2019) ainda reforça que o brincar exige muito dos sujeitos envolvidos, precisam de memória, experiência, criação e imaginação e isso tudo acontece brincando e interagindo. Desta forma

do brincar emerge o faz de conta – na criação, na imaginação, na imitação, na investigação e na reconstrução dos significados sociais em diferentes culturas – e, assim, reconhecemos bebês e crianças como sujeitos ativos e cidadãos, com singularidades nas experiências da infância e imaginário infantil para produção de cultura. (CURITIBA, 201 p.79).

O segundo encaminhamento solicitado, foi a elaboração de um mapa, uma proposta que exigia imaginação e faz de conta, o retorno por parte das crianças foi bem menor, somente 14 registraram a atividade. Os mapas foram bastante diversificados com desenhos, linhas, pinturas, diferentes elementos e alguns até com nome específico como veremos a seguir.

- ❖ *Mapa do parquinho do Lobo Mau*, como vários elementos: o lobo, pegadas do lobo, balde para brincar na areia, grama, balanço, árvore e gangorra;
- ❖ *Mapa do tesouro no quintal*, como vários elementos: carro, casa do Dom-dom, rede, lixeira, banco, casa da vó;
- ❖ *Mapa do tesouro do jardim*;
- ❖ *Mapa da floresta do papai*;
- ❖ Praia, ondas, castelo de areia;
- ❖ Casa, praia, borboleta, árvore e família;
- ❖ Flores, passarinhos, borboletas, formigas;
- ❖ Linhas pontilhadas indicando o caminho, vários elementos que não foi possível identificar, algumas árvores e uma casa;
- ❖ Vários quadrados coloridos formando um caminho, no final dele vários elementos, mas que não foram mencionados e não foi possível compreender. Um detalhe deste mapa que no início do percurso aparecem duas pessoas.

- ❖ Linhas e figuras geométricas, este mapa veio até com aspecto de mapa antigo, com as bordas queimadas;
- ❖ Pontilhados indicando por onde seguir e um grande X onde se encontrava o tesouro;
- ❖ Linhas, círculos e X, com a descrição: mapa do tesouro para brincar com a professora;
- ❖ Linhas circulares e todo pintado de laranja
- ❖ Objetos de casas, como cama, geladeira, vaso e mesa;

Percebe-se que há uma diversidade de produção das crianças e isso reflete as vivências que elas estavam tendo em casa com seus familiares, suas brincadeiras, suas rotinas e de que forma foram instigadas e incentivadas a imaginar, a criar e a fantasiar.

Um fator que chamou a atenção e leva a reflexão ainda sobre os mapas, por que tantas crianças deixaram de apresentar os seus mapas?

O terceiro encaminhamento para essa atividade era um relato da família de como foi a brincadeira, apresentar pontos positivos ou negativos, falas da criança, tudo o que achassem pertinente. O material enviado foi muito significativo e valioso. Além de registros escritos algumas famílias enviaram fotos e vídeos para complementar o relato. A maioria ressaltou a alegria das crianças, o envolvimento da família e o brincar juntos como fatores positivos. Pontos negativos praticamente não apareceram, um deles chamou a atenção

“Adorou a brincadeira, achou as pistas muito rápido e se divertiu fazendo os desafios. Só ficou chateada por não ter um nenhum tesouro ao final do mapa, disse ainda que deveria ser uma chave dourada no fim da trilha” (V.)

Apresento alguns dos relatos

Quadro 3 – alguns relatos das famílias sobre a atividade

Amou tanto a brincadeira que queria levar para brincar com a prima. Acertou a maioria das pistas, brincadeira muito divertida.	Participou ela e o irmão de 7 anos. Ponto positivo: gostaram de ir atrás das pistas e ponto negativo ela não teve facilidade para entender todas as pistas e o irmão ajudou
Minha filha achou muito engraçado e deu muitas risadas, chegou a doer a barriga. Por ser uma brincadeira diferente ela se divertiu, fez uma dancinha de bate cabelo no desafio da dancinha engraçada.	Fez o desenho do seu mapa, onde escondeu dentro de casa um chocolate para a irmã Julia achar. No mapa ela desenhou a cama, a geladeira, o vaso e a mesa. A brincadeira movimentou toda a casa.
Teve dificuldade de compreensão (para entender as pistas e encontrar os pontos pela casa).	Ele, seu irmão e a mamãe de divertiram muito, ponto positivo – que brincamos juntos.
A (H) se divertiu muito com seu irmão, deram gargalhadas com os desafios e ficavam eufóricos quando descobriam as pistas.	Foi bem legal pois ela procurou as pistas e queria mais e mais, achei positivo porque ajudou a mexer com o raciocínio.

Participou ela e o irmão de 7 anos. Ponto positivo: gostaram de ir atrás das pistas. Ponto negativo: ela não teve facilidade para entender todas as pistas e o irmão ajudou.	Amou e se divertiu muito usou muito bem a cabeça para adivinhar as pistas. Queria que a brincadeira durasse mais.
Apesar de pouca compreensão foi muito bom estar com ele e ajudá-lo. Estamos amando participar dessas atividades. (criança nova na escola com TEA, a família está apoiando bastante)	Ótima experiência em família, percebemos que a nossa filha conseguiu realizar os comandos e também se impõe quando eles não são do seu agrado. Ela achou a brincadeira legal e dizia “vamos rápido achar a próxima pista”.

Fonte: Própria autora (2021)

Pelos relatos apresentados acima temos material para muitos estudos, mas não vou me alongar, o objetivo aqui é relatar como foi a aceitação, o desenvolvimento e os resultados de uma proposta de trabalho para as turmas de Educação Infantil levando em consideração o novo arranjo curricular para esta etapa da educação básica, que são os Campos de Experiências e seus objetivos, os direitos de aprendizagem, os eixos estruturantes da prática pedagógica e a intencionalidade educativa, tudo isso no formato remoto, claro que essa não é a melhor maneira de se trabalhar com a criança pequena, ninguém até o momento havia pensado num trabalho remoto para eles, no entanto era a única forma possível. Fico imaginando a continuidade dessa proposta na escola...

Nossas crianças são indivíduos potentes, criativos, curiosos, que estão descobrindo o mundo e que aprendem de corpo inteiro. Pelos relatos percebemos como a atividade proposta teve um sentido para cada criança, podemos dizer sim que houve aprendizado, reelaboração, formulação de novas hipóteses, imaginação, fantasia. As crianças brincaram, conviveram, participaram, se expressaram, exploraram e conheceram-se mais, assim como as famílias conheceram mais seus filhos e tudo isso permeado pelas interações e pela brincadeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em propostas para o ensino remoto com crianças pequenas realmente é desafiador, até porque nunca pensamos em viver algo parecido, no entanto quanto nos deparamos diante de um problema temos que ter coragem, seguir e procurar resolvê-lo. Afinal, as crianças estão a nossa espera e o tempo não para. O Currículo precisa acontecer, assim como as interações e as brincadeiras que permeiam toda a prática pedagógica da Educação Infantil.

E assim, nos cabe olhar para frente e fazer acontecer, mas como encaminhar

atividades e propiciar experiências de aprender para nossas crianças? A resposta é tentando, fazendo, arriscando, se permitindo ousar. Tanto nós professores, quanto as crianças e suas famílias ficamos angustiados e apreensivos neste tempo em que a escola teve que adentrar as casas, mas esta proposta de atividade mostrou que com parceria as coisas podem acontecer. Mais do que nunca o trabalho colaborativo deverá ser valorizado em todas as instituições, porque juntos tudo flui mais leve. E é assim que a Educação Infantil deve ser, leve e cheia de sentidos e significados, imaginação e faz de conta, curiosidade e investigação, saberes e experiências compartilhadas, conhecimento e alegria, mesmo a distância.

Os relatos foram muito significativos e percebemos quantas coisas foram propiciadas para estas crianças e famílias, eles se divertiram e juntos construíram conhecimentos, brincaram e aprenderam com seus filhos. Perceberam suas especificidades, suas dificuldades e suas potencialidades.

Claro que não podemos romantizar e dizer que na educação remota tudo deu certo, que é a solução para nossos problemas e que todos aprenderam e tiveram seus direitos respeitados, com certeza muitas crianças foram negligenciadas, esse formato não é o melhor para a educação de nossas crianças. Na escola temos tantas possibilidades. Este relato traz uma proposta que felizmente teve resultados positivos, que apesar das dificuldades é possível procurar fazer o melhor para nossas crianças sempre respeitando suas infâncias, mesmo de forma remota. E assim seguimos tentando...

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC) 06 mar. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 23 jul. 2021

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010

CORSARO. W. A. **Sociologia da Infância**. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURITIBA. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC**. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Curitiba, PR. Disponível em

<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>.

Acesso em 23 jul. 2021.

FOCHI. P.S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas.

Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020

OLIVEIRA. Z. de M. R. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil.** Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

SAYÃO, D.T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002 55

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Editora ASA, 2004, p. 9-34.

VASCONCELOS. G.S. M. de. A potencialidade da brincadeira na Educação Infantil: das coisas que aprendi com as crianças. *In*: MORO. C; VIEIRA. D.M.(Org.) **Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente.** Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019.

Capítulo 8

AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO

Gisleine Cristina Silva

Maria de Jesus Cano Miranda

AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO

Gisleine Cristina Silva

Educadora Infantil, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Maringá-Pr, e-mail: gisleinesilva22@gmail.com

Maria de Jesus Cano Miranda

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, e-mail: mjcmiranda00@gmail.com

Resumo: O trabalho docente com e para os bebês necessita promover uma ação docente intencional possibilitando a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira. Assim, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura de modo a compreender as especificidades do trabalho docente com bebês evidenciando a necessidade de superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e irrelevantes no âmbito da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de revisão integrativa da literatura cujos procedimentos metodológicos envolveram levantamento da literatura em junho de 2021, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico o que permitiu a identificação de 08 artigos que se adequaram aos critérios de elegibilidade, leitura dos artigos e escrita do texto. Como resultado pode-se verificar que tão necessário quanto refletir o lugar do ensinar na educação dos bebês, está a importância de se problematizar e ressignificar o papel do cuidado na composição dada à docência com bebês. Concluí-se que ao se trabalhar com bebês se faz necessário ser um profissional qualificado e entender de desenvolvimento infantil, bem como, conhecer e compreender as especificidades do trabalho docente sabendo que o cuidado é algo inerente ao trabalho e diz respeito a um momento relacional e humanizante de extrema importância.

Palavras-chave: Bebês. Educação Infantil. Especificidades. Trabalho docente.

Abstract: Teaching with and for babies needs to promote an intentional teaching action, enabling experimentation, discovery, autonomy, interaction and play. Thus, the objective of the present study was to carry out an integrative review of the literature in order to understand the specificities of teaching work with babies, highlighting the need to overcome outdated and irrelevant pedagogical practices in the context of early childhood education. This is an integrative literature review research whose methodological procedures involved a literature survey in June 2021, in the CAPES Periodicals and Google Scholar databases, which allowed the identification of 08 articles that met the eligibility criteria, reading the articles and text writing. As a result, it can be seen that as necessary as reflecting on the place of teaching in the education of babies, is the importance of questioning and re-signifying the role of care in the

composition given to teaching with babies. It was concluded that when working with babies, it is necessary to be a qualified professional and to understand child development, as well as to know and understand the specifics of teaching work, knowing that care is something inherent to work and concerns a relational and extremely important humanizing.

Keywords: Babies. Child education. Specificities. Teaching work.

INTRODUÇÃO

Ao se pensar em trabalho docente pode-se compreender que nele apresenta-se as bases teórico-metodológicas adquiridas pelos docentes ao longo da sua trajetória de formação inicial e continuada, resultando nas formas de trabalho educacional docente com as crianças (SAITO E OLIVEIRA, 2018).

Assim sendo, esses fundamentos compreendem os pontos de vista educacionais dos docentes, principalmente no que toca a conceituação de infância, educação infantil e trabalho docente (SAITO E OLIVEIRA, 2018).

Dessa maneira, para compreender a infância é necessário ter em mente que a criança é um ser biológico, histórico e cultural que é influenciado pelo mundo e por ele é influenciada e que possui especificidades no seu desenvolvimento como ser humano (SAITO E OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido, para a Teoria Histórico-Cultural as condições materiais de vida e de educação do nascimento ao longo da vida são responsáveis pela construção e o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e propiciam a constituição das capacidades, habilidade e aptidões de cada ser humano (SILVA et al, 2018).

Por isso, pensar sobre as condições de vida e educação na primeira infância é um dever de máxima importância no trabalho docente no contexto da educação infantil. E, ao superar os resquícios assistencialistas a creche assume o trabalho com bebês de modo a contribuir com o desenvolvimento infantil por meio de experiências envolventes e encantadoras (SILVA et al, 2018).

Logo, a rotina na educação infantil organizada pelos docentes precisa proporcionar relações humanas de qualidade, materiais diversos, brinquedos, música, arte, ciências, isto é, as manifestações materiais e imateriais produzidas pelo ser humano ao longo dos tempos (SILVA et al, 2018).

Dito isso, se faz necessário pensar as especificidades do trabalho docente compreendendo os bebês como sujeitos potentes, singulares, que se comunicam por meio de diferentes linguagens. Dessa maneira, o trabalho docente com e para os bebês necessita promover uma ação docente intencional possibilitando a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017).

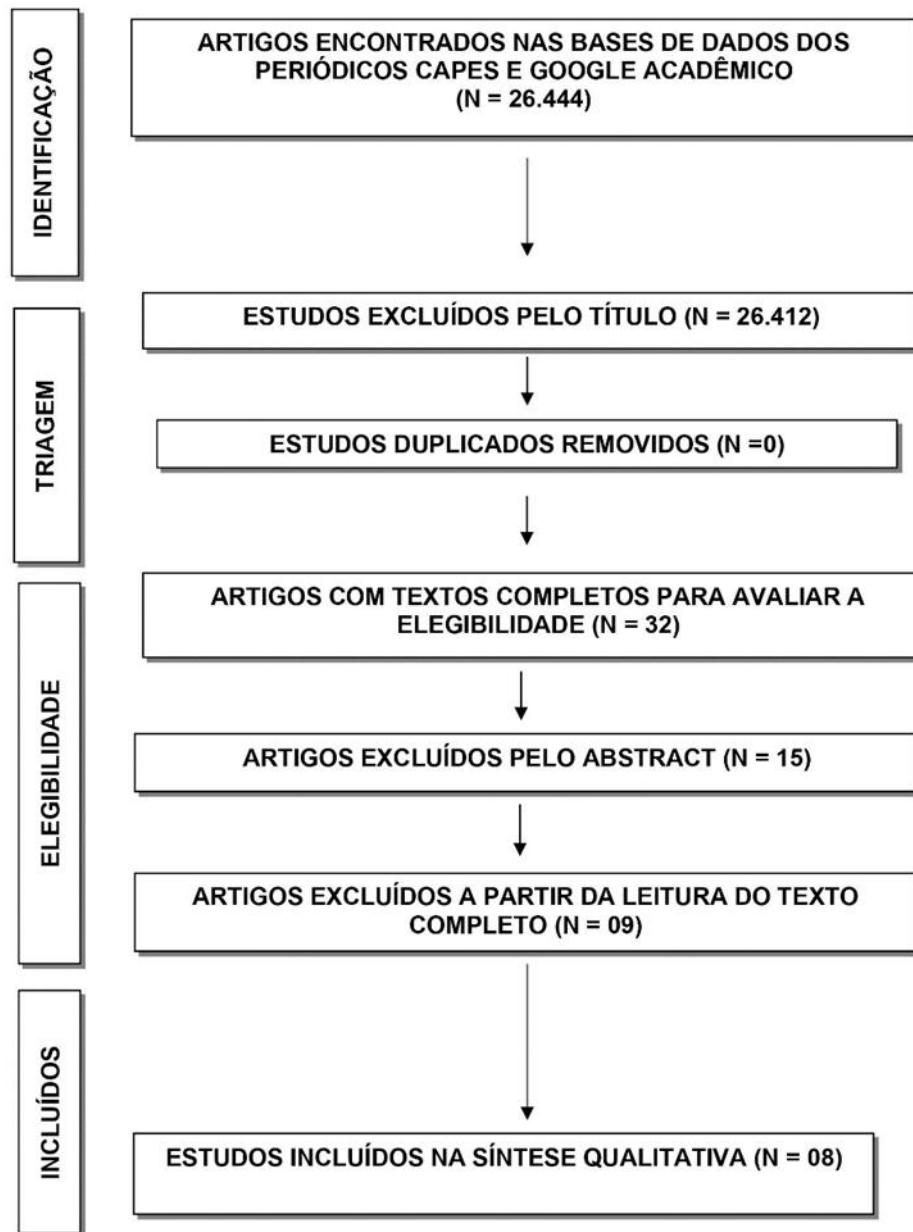
Portanto, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura de modo a compreender as especificidades do trabalho docente com bebês evidenciando a necessidade de superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e irrelevantes no âmbito da educação infantil.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizado um levantamento da literatura em junho de 2021, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram os seguintes: “Especificidades” AND “ Trabalho docente” AND “ Bebês” AND “ Educação infantil” AND “ Specificities” AND “ Teaching work” AND “ Babies” AND “ Early childhood education” em todas as bases de dados.

Desse modo, foram selecionados 08 artigos sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Figura 1. Os critérios de inclusão foram: artigos nos idiomas inglês e português, nos últimos cinco anos, envolvendo as especificidades do trabalho docente com bebês na educação infantil. Os critérios de exclusão foram artigos de revisão de literatura.

Figura 1. Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos



RESULTADOS

Os resultados do presente estudo encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1- Demonstrativo dos artigos que integram a Revisão Integrativa.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
1	2020	A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes	Jefferson Antonio do Prado	Revista Temas em Educação.	Refletir alguns apontamentos acerca da atividade pedagógica eminentemente relacional de um professor de berçário, e as crianças, no espaço coletivo de trabalho.	A docência na primeira infância, atrelada ao olhar atento e minucioso, resulta na troca de experiências que se consolida não só na vontade de lecionar, mas também no desejo de prosseguir.
2	2020	A visão do que é ser bebê a partir das vozes das professoras de berçários	Myrtes Soraia Martins Maciel, Eduarda de Assunção Pacheco, Nadinhe Silvane Natividade de Sousa	Anais CONEDU VII	Discutir a concepção sobre bebês a partir das vozes das professoras de berçário.	Os resultados apontaram duas concepções de bebês: o bebê incapaz e o bebê que possui autonomia e possui direitos.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
3	2019	Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência	Daniele Marques Vieira, Angela Maria Scalabrin Coutinho	POIÉISIS	Pensar a educação de bebês em contextos educativos, nos quais a vivência da infância efetiva-se na inter-relação de oportunidades construídas da e na cultura.	Compreendem-se os bebês, sujeitos de linguagem, ativos socialmente na constituição de sentidos sobre o outro, sobre si mesmos e sobre o mundo mediados por relações, e a docência, contornada por este encontro, como exercício de observação, interpretação e elaboração de sentidos sobre quem são e o que fazem no contexto educativo.
4	2018	Docência na creche: a modulação da presença dos adultos na construção da autonomia dos bebês e das crianças pequenas	Daniela Oliveira Guimarães	POIÉISIS	Discutir possibilidades e limites da construção da autonomia dos bebês e crianças pequenas na creche, a partir de uma pesquisa institucional que visa compreender a docência na educação das crianças de 0 a 3 anos.	O nascimento de uma criança com microcefalia é considerado um momento delicado e conflituoso para a vida das mães, por ser um evento novo e inesperado em suas vidas; além de ocorrer a perda do bebê idealizado a ser substituído por um bebê que precisará de cuidados especializados.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
5	2018	Docência com crianças de 0 a 3 anos e as ações de cuidado e brincadeiras	Edaniele Cristine Machado do Nascimento, Aliandra Cristina Mesomo Lira	Nuances: Estudos sobre educação	Reconhecer a prática das professoras de crianças de 0 a 3 anos.	Destaca-se a importância do cuidado e da brincadeira no planejamento e na prática da docência com bebês e crianças bem pequenas nas instituições de educação infantil.
6	2017	Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência	Angela Maria Scalabrin Coutinho	POIÉSIS	Abordar a organização do cotidiano da educação infantil mediante a ação social dos bebês.	As características do trabalho pedagógico com os bebês nos impõem a ressignificar a compreensão do que implica a docência com as crianças bem pequenas, destacando que essa compreensão não pode ser vista como menos nobre ou com caráter menos profissional.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
7	2017	O tempo dos bebês na rotina da creche	Maria de Lourdes Moraes Rondon, Simone Santos de Albuquerque	Editora da UFRGS	compreender qual é o sentido de tempo na educação de bebês e analisar as posturas de bebês e adultos nos diferentes tempos do cotidiano e da rotina.	O estudo constatou que os bebês falam, narrando com seus corpos e suas vozes, seus agrados e desgostos com os usos do tempo na rotina, porém é preciso estarmos atentos às suas expressões, a esta linguagem não verbal.
8	2017	Práticas educativas e pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano de creches	Aline da Silva Schmitt, Altino José Martins Filho.	Revista Humanidades e Inovação	trazer alguns subsídios para ampliar as reflexões em torno dessas problematizações que rondam a prática docente na Educação de bebês em creches.	Ao organizar uma proposta pedagógica para os bebês e com os bebês, devemos enfatizar as múltiplas possibilidades de aprendizagem por meio da brincadeira, experimentação, execução da proposta e participação dos próprios bebês.

DISCUTINDO E REFLETINDO

O objetivo do presente estudo consiste em apresentar uma revisão de artigos, a fim de compreender as especificidades do trabalho docente com bebês evidenciando a necessidade de superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e irrelevantes no âmbito da educação infantil.

Desse modo, segundo Cerisara (2002), Rocha; Batista (2015) e Martins Filho; Delgado (2016) citado por Guimarães (2019) à docência na creche possui vestígios históricos de um uma percepção protetiva e custodial fundamentada num pensamento adultocêntrico e num discurso médico-higienista que perpassa a profissão marcada pela maternagem, submissão e desqualificação.

Posto isso, é fulcral a implementação de práticas docentes que deem visibilidade aos bebês e suas ações sociais (COUTINHO, 2010). Não só isso, mas se faz necessário que o cuidado seja interpretado como uma atitude de escuta e atenção ética e sensível durante a rotina diária (GUIMARÃES, 2011) e que a oferta de um ambiente rico e diverso impulse os saberes dos docentes de bebês e crianças pequenas (SCHMITT, 2014).

Entretanto, a educação infantil ainda é enxergada sob uma ótica escolarizante, ou seja, copiam os modelos escolares impondo as crianças e aos bebês atividades que as conduzem a um ensino padronizado e convencional (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017).

Assim sendo, vale destacar que a presença de crianças de até três anos de idade em instituições educativas, tem se acentuado nos últimos anos, ainda que a frequência à creche não alcance trinta por cento das crianças dessa faixa etária em território nacional, o aumento das matrículas demonstra que o processo de institucionalização da infância ocorre desde bebês (COUTINHO, 2017).

Diante disso, a necessidade de um atendimento educacional que considere as especificidades das primeiras relações num ambiente educacional extrafamiliar constituído por uma relação ininterrupta e sistemática com outras crianças e adultos (COUTINHO, 2017).

Bem como, a urgência do rompimento com a concepção assistencialista que define o foco da rotina diária na alimentação e na higiene, caracterizando assim o trabalho docente como uma espera pelo desenvolvimento do bebê que virá a ser e que, portanto, não há o que ser realizado com ele (SILVA et al., 2018).

Logo, essa visão dos bebês como sujeitos incapazes, sem saberes e competências leva a reprodução de práticas educativas de estimulações com o objetivo de que as crianças adquiram o que lhes falta, ou seja, propostas pedagógicas irrelevantes, cansativas, limitantes que impendem a imaginação, a interação e a troca de experiências entre os próprios bebês (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017).

Entretanto, “diariamente os bebês mostram os seus interesses e suas curiosidades independente das propostas dos adultos” (Silva et al., 2018, p. 29). Assim sendo, os bebês detêm o seu próprio tempo, meios e maneiras de experienciar cada situação e interagem com as pessoas e com os objetos disponíveis demonstrando o que lhe incomoda, seus interesses, curiosidades e necessidades que precisam ser conhecidas e percebidas pelo adulto (SILVA et. al, 2018).

Desse modo, o olhar, a escuta atenta, a compreensão de que os bebês possuem e produzem saberes e que estão inseridos num meio social e cultural e que por isso produzem em coletivo uma cultura infantil e meios de expressões possibilita a criação de uma nova concepção de bebês (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017).

Além disso, os bebês são indivíduos imersos na cultura e de linguagem, sendo que a linguagem tem um papel central na discussão acerca da constituição humana, uma vez que o ser humano se constitui humano a partir da interação com o outro. E, tal interação obrigatoriamente perpassa pela comunicação que, no caso dos bebês, ocorre por meio do gesto, olhar, choro, movimento e dentre muitas possibilidades representadas no corpo (VIEIRA; COUTINHO, 2019).

Nessa ótica, segundo Marin; Aragão (2013) citado por Rondon; Albuquerque (2017) os bebês se comunicam com todo o seu corpo, ou seja, se expressam utilizando o que possuem de mais comunicativo, o seu corpo e necessitam de um ouvinte que compreenda suas formas de comunicação e que possa responder a elas com sensibilidade, ações e atenção voltadas a atender as suas necessidades.

Nesse sentido, a potência dos bebês se evidencia nas suas múltiplas maneiras de relacionar-se com o mundo. E, desde o nascimento o bebê concebe sentidos sobre o mundo, constituindo-se a partir das diferenças (VIEIRA; COUTINHO, 2019).

Entretanto, embora os bebês nasçam com potencialidades humanas, é por meio da interação com o adulto e da troca com o outro que suas potencialidades são verdadeiramente desenvolvidas (Maciel; Pacheco; Sousa, 2020).

Nessa perspectiva, segundo Melo, 2010 citado por Maciel; Pacheco, Sousa (2020) ao nascer o bebê já se relaciona com o mundo e se apropria do mesmo e é essa relação que proporciona o seu desenvolvimento e as suas experiências. Assim sendo, a relação de cuidado e educação promovida pelo adulto permite ao bebê a percepção dos objetos e paulatinamente a ampliação das suas atividades no processo de organizar e reorganizar seus processos psíquicos.

Diante do exposto, a concepção de bebê como ator social admite que ele age socialmente, a partir da orientação do(s) outro(s), ação evidenciada pela percepção de quem é o bebê, pelo arranjo social e pelas marcas relacionadas ao gênero, raça, classe social exigindo assim atenção com a prática pedagógica, a fim de garantir condições à sua expressividade (VIEIRA; COUTINHO, 2019).

Nesse sentido, o trabalho docente com bebês conduz ao pensamento de que eles são sujeitos ativos em suas relações e possuem algo a dizer e esse “dizer” é relevante e possui um significado mesmo que do modo não verbal (SILVA et al., 2018).

Assim, estudos a partir da Teoria Histórico-Cultural evidenciam que os bebês carecem ser compreendidos para além dos aspectos biológicos e das necessidades fisiológicas que são importantes, porém insuficientes para a promoção do processo de humanização (SILVA et al., 2018).

Nesse seguimento, é essencial que os docentes se instrumentalizem nas diferentes linguagens dos bebês, para que não apenas os compreendam, mas que também os ouça. E, que conhecendo os bebês construa com eles um vínculo relacional, a fim de perceber os pequenos, respeitá-los e interagir com eles como seres sociais e não apenas como corpos a serem cuidados (Prado, 2020).

Assim sendo, o trabalho docente com bebês caracteriza-se pelos detalhes e sutilezas presentes nas práticas diárias, ou seja, nas atividades pedagógicas

proporcionadas pelos docentes como: brincadeiras com diferentes materiais, experimentações sensoriais, atividades psicomotoras, contações de história e dentre outras atividades que são indispensáveis a atuação docente, uma vez que sendo relacional é também humanizante (Prado, 2020).

Desse modo, as atividades humanizantes são fundamentais e cruciais, pois tornam os docentes protagonistas das relações educativas na medida em que considera as especificidades e características de cada bebê (Prado, 2020).

Logo, tão necessário quanto refletir o lugar do ensinar na educação dos bebês, está a importância de se problematizar e ressignificar o papel do cuidado na composição dada docência com bebês, superando a mentalidade de tal dimensão no processo educativo como algo menos nobre e menos importante (Nascimento e Lira, 2018).

Com isso, na medida em que o cuidado é retirado da dimensão puramente instrumental e rotineira e é colocado na esfera da existencial ele ajuda a conceber a educação como um encontro entre a criança e o adulto, num sentido de diálogo, de troca, de respeito e experiência compartilhada (Nascimento e Lira, 2018).

Nesse sentido, a capacidade escuta e observação de cada docente é o indicador de tudo que acontece com os bebês no contexto da educação infantil e o quanto cada professor conhece cada bebê, reconhece e valoriza as suas múltiplas linguagens é determinante para que as práticas docentes aconteçam de um modo ou de outro demonstrando assim o quanto é importante perceber cada criança, abrindo mão, do repertório de conceitos construídos ao longo da trajetória profissional (PRADO, 2020).

Posto isso, ao compreender que os bebês como seres ativos o ato educativo é transformado demonstrando a necessidade e a oportunidade de atitudes docentes diferentes das que não levam em consideração os bebês no momento do planejamento, da organização do tempo, do espaço e dos materiais (SILVA et al., 2018).

Dessa maneira, é muito importante observar, acolher e atender as necessidades e interesses dos bebês colocando-os como foco do planejamento e orientados pelos sinais expressos por eles promover práticas pedagógicas ricas,

ampliar as experiências, diversificar e mudar o entorno, ou seja, observar e captar o que os bebês externalizam e organizar de modo intencional e sistematizado as vivências para que ocorra o desenvolvimento (SILVA et al., 2018).

Por isso, há muitas possibilidades no trabalho docente com os bebês sendo preciso ter em mente que todas as relações estabelecidas com eles contribuem para o seu desenvolvimento, desde que suas especificidades, interesses, necessidades e potencialidade sejam levadas em consideração (SILVA et al., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura, a fim de compreender as especificidades do trabalho docente com bebês evidenciando a necessidade de superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e irrelevantes no âmbito da educação infantil.

Desse modo, ao se trabalhar com bebês se faz necessário ser um profissional qualificado e que tenha algo a mais, ou seja, é preciso entender de desenvolvimento infantil, bem como, conhecer e compreender as especificidades do trabalho docente sabendo que o cuidado é algo inerente ao trabalho e diz respeito a um momento relacional e humanizante de extrema importância.

Portanto, é primordial ter um olhar que não seja cristalizado, limitado e sim, um olhar capaz de enxergar para além do aparente, do superficial, ou seja, o professor de bebês necessitar ter desenvolvido em si a sua habilidade de olhar, observar, escutar e compreender o que os bebês estão dizendo por meio dos seu gestos, olhares, do seus corpos tendo a capacidade de captar o que estão expressando refletindo a respeito e levando isso em consideração na hora de planejar e organizar o tempo, o espaço e os materiais.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Angela Scalabrin. **A Ação Social dos Bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência.** Em Aberto, Brasília – DF, v. 30 n. 100, p. 105-114, 2017. Disponível em:

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3217>>

Acesso em: 08 de jun de 2021.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Docência na creche: a modulação da presença dos adultos na construção da autonomia dos bebês e das crianças pequenas.**

POIÉSIS, Tubarão - SC, v.13, n. 24, p. 240-255, 2019. Disponível em:

<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8178>> Acesso em: 08 de jun de 2021.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACIEL, Myrtes Soraia Martins. PACHECO, Eduarda de Assunção. SOUSA, Nadinhe Silvane Natividade de. **A visão do que é ser bebê a partir das vozes das professoras de berçários.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Realize Editora, Campina Grande - PB, 2020. Disponível em: <

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67886>> Acesso em: 08 de jun de 2020.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Docência com crianças de 0 a 3 anos e as ações de cuidado e brincadeiras.**

Nuances: Estudos sobre educação, Presidente Prudente - SP, [v. 29, n. 2](#), 2018.

Disponível em: < <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4567>>

Acesso em: 08 de jun de 2021.

PRADO, Jefferson Antonio do. **A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 29, n.2, p. 42-55, 2020. Disponível em: <

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51658>> Acesso em: 08 de jun de 2020.

RONDON, Maria de Lourdes Moraes. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **O tempo dos bebês na rotina da creche.** In: Albuquerque et al. (Org.) Simone Santos de. Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. Disponível em: <

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171480/001056932.pdf?sequence=1>> Acesso em: 08 de jun de 2021.

SAITO, Heloísa Toshie Irie. OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **Trabalho docente na Educação Infantil: Olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino.** Imagens da Educação, Maringá-PR, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310>> Acesso em: 22 de jun de 2021.

SANTOS, Fabíola Pereira dos. GRAUPE, Mareli Eliane. **Educação infantil: práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas.** Pedagogia em Foco, Iturama – MG, v. 15, n. 13, p. 94-112, 2020. Disponível em: <

<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/523>> Acesso em: 08 de junho de 2021.

SCHMITT, Rosinete. **As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas:** contornos da ação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHMITT, Aline da Silva. MARTINS FILHO, Altino José. **Práticas Educativas e pedagógicas com bebês:** múltiplas possibilidades no cotidiano de creches. Revista Humanidades e Inovação, Palmas - TO, v.4, n. 5, p. 129-139, 2017. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/273>> Acesso em: 08 de jun de 2021.

SILVA, José Ricardo et al. (Org.). **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 308 p.

VIEIRA, Daniele Marques. COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a construção da docência.** POIÉSIS, Tubarão - SC, v.13, n. 24, p. 256-275, 2019. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8210>> Acesso em: 08 de jun de 2021.

Capítulo 9

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Cristiane Sobral Santos Silva

Nara de Carvalho e Silva

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Cristiane Sobral Santos Silva

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, cristiane.silva@ifs.edu.br

Nara de Carvalho e Silva

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, nara.carvalho@ifs.edu.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios da aprendizagem dialógica na Educação a Distância (EaD) e de que forma ela contribui para a construção da autonomia do aluno. A pesquisa de caráter bibliográfico, apoiar-se-á nos estudos de Paulo Freire (1996), Santos (2009), Lévy (1996), Mafra (2007), Moran (2009), Maia e Mattar (2014), Souza Júnior (2016), Azevedo (2013), Mariano (2014) e dentre outros, além da consulta à legislação educacional brasileira. Esta pesquisa inicia com a conceituação, características e fundamentos da Educação a Distância, depois traz uma abordagem sobre a aprendizagem dialógica e a autonomia do aluno no contexto do EaD. Por meio desse estudo, pode-se analisar quais os desafios da aprendizagem dialógica no contexto da EaD, visto que há uma tendência à lógica da autoaprendizagem. Além disso, apresenta-se uma abordagem sobre a importância da autonomia do sujeito no processo de aprendizagem. Os resultados da análise demonstram que a implementação da aprendizagem dialógica e a construção da autonomia do aluno na Educação a Distância requer um esforço dos sujeitos envolvidos, sobretudo do professor, em superar os vícios de práticas pedagógicas consolidadas, abrindo-se para as infinitas possibilidades, oferecidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Palavras-chave: Educação a Distância. Autonomia. Aprendizagem Dialógica.

Abstract: This article aims to analyze the challenges of dialogic learning in Distance Education (EaD) and how it contributes to the construction of student autonomy. The bibliographical research will rely on the studies of Paulo Freire (1996), Santos (2009), Lévy (1996), Mafra (2007), Moran (2009), Maia and Mattar (2014), Souza Júnior (2016), Azevedo (2013), Mariano (2014) and others, in addition to consulting the educational legislation. This research begins with the conceptualization, characteristics and fundamentals of Distance Education, then brings an approach to dialogic learning and student autonomy in the context of EaD. Through this study, it is possible to analyze the challenges of dialogic learning in the context of EaD, as there is a tendency to the logic of self-learning. In addition, there is an approach to the importance of the subject's autonomy in the learning process. The results of the analysis demonstrate that the implementation of dialogic learning and the construction of student autonomy in EaD requires an effort by the subjects involved, especially the teacher, to overcome the vices of consolidated pedagogical practices, opening up to

the infinite possibilities offered by Digital Information and Communication Technologies (TDIC).

Keywords: Distance Education. Autonomy. Dialogic Learning.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) provocaram mudanças na educação do século XXI, consequentemente na Educação a Distância. Com essa evolução, os sujeitos envolvidos na educação precisaram se adequar aos novos moldes, passando de uma relação extremamente vertical, em que o professor transfere conhecimento, para uma educação horizontal, baseada na interação dialógica entre professor, aluno e TDIC.

No contexto da Educação a Distância (EaD), em muitos programas a educação bancária se faz presente, apesar do currículo oficial apresentar pressupostos de uma pedagogia crítica, fundamentada por teorias interacionistas. Isso acontece quando de um lado se produz os materiais e conteúdos que são distribuídos para os alunos consumirem na lógica da “autoaprendizagem” e se esquecem de investir na “aprendizagem-colaborativa” (SANTOS, 2009).

Paulo Freire (1996) nos ensina que educar não é transmitir conhecimentos, mas fornecer as condições necessárias para a construção do saber pelo educando. Nesse sentido, há referência à dialogicidade entre os sujeitos escolares e à autonomia dos estudantes na busca pelo conhecimento. Para Freire (1996) a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade e que o diálogo é mais que uma conversa entre duas pessoas, onde uma ouve e escuta e depois fala enquanto a outra espera sua vez para ter a palavra. Para Belloni (2001, p. 39) “por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente”, isso quer dizer que o aluno é um sujeito autônomo capaz de autodirigir o seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação a distância é uma modalidade de ensino que prevê a construção da autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem, por meio do diálogo e da interação via internet, visto que não há contato físico entre professor e aluno. No entanto, tem-se visto nos cursos de EaD práticas pedagógicas presas às velhas pedagogias com uso de materiais didáticos prontos em forma de

apostilas para o aluno ler e responder questões e avaliações, de forma que não há interação e dialogicidade.

Diante dessas considerações, o objetivo deste artigo é analisar os desafios da aprendizagem dialógica na EaD e de que forma ela contribui para a construção da autonomia do aluno. A pesquisa de caráter bibliográfico, apoiar-se-á nos estudos de Paulo Freire (1996), Santos (2009), Lévy (1996), Mafra (2007), Moran (2009), Maia e Mattar (2014), Souza Júnior (2016), Azevedo (2013), Mariano (2014) e dentre outros, além da consulta à legislação educacional. Esta pesquisa inicia com a conceituação, características e fundamentos da Educação a Distância, depois traz uma abordagem sobre a aprendizagem dialógica e a autonomia do aluno no contexto do EaD.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTOS

Com o advento da internet e das tecnologias digitais da informação e da comunicação ocorreram mudanças na educação do século XXI e, conseqüentemente, na Educação a Distância.

A Educação a Distância, para Moran (2009), é a modalidade de ensino na qual a educação é intermediada pelas TDIC que interligam o professor e o aluno, porque eles se encontram separados fisicamente e, em algumas situações, temporalmente. Dentre as características da EaD podemos citar: aluno e professor em diferentes espaços físicos, pois não há a necessidade de se deslocar para a instituição educacional; o horário de estudo não é rígido e fixo; a aprendizagem se desenvolve de maneira individualizada por seguir o ritmo e a capacidade do aluno; utiliza-se de materiais mediatizados que favorecem a motivação; a comunicação com a instituição é bilateral e realizada pelos meios de comunicação disponíveis (LAGARTO, 1994). Além dessas características, Litwin (2001) acrescenta a distribuição dos materiais de estudo de forma eficiente; autonomia do aluno, e autoaprendizagem.

Quando se observam as inúmeras ferramentas tecnológicas e possibilidades utilizadas atualmente na EaD, não se tem noção que essa forma de educação iniciou há mais de cem anos com o curso de taquigrafia por correspondência, oferecido por meio de anúncios de jornais. Tori (2010, p. 4) coaduna com essa afirmação quando declara que “a educação a distância (EaD) não é tão nova como muitos acreditam. O

uso das novas tecnologias para essa modalidade é que trouxe o caráter inovador e atualizado para a EaD”.

No decorrer da história, a EaD recebeu diversas denominações em países diferentes, apesar de apresentarem alguns pontos em comum: estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos); estudo ou ensino a distância (Alemanha); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a distância (França); teleducação (Portugal) (MAIA; MATTAR, 2014).

De acordo com o tipo de tecnologia empregada, os autores da área costumam dividir a trajetória da EAD em gerações. Vilaça (2010, p. 94) apresenta a tabela 1 abaixo baseada nos estudos de Maia e Mattar (2014).

Tabela 1 - Gerações da EaD baseadas em Maia e Mattar

GERAÇÃO	FORMA	RECURSOS INSTRUCIONAIS E TECNOLÓGICOS BÁSICOS
Primeira	Ensino por Correspondência	Materiais impressos, livros, apostilas
Segunda	Novas mídias e universidades	Rádio, Vídeo, TV, Fitas cassetes
Terceira	EaD on-line	Internet, MP3, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns,

Fonte: Vilaça (2010, p.94)

Moore e Kearsley (2008, p. 26) apresenta em seus estudos cinco gerações conforme a tabela 2 abaixo apresentada por Vilaça (2010, p. 95):

Tabela 2 - Gerações da EaD baseadas em Moore e Kearsley

GERAÇÃO	FORMA	RECURSOS INSTRUCIONAIS E TECNOLÓGICOS BÁSICOS
Primeira	Ensino por Correspondência	Materiais impressos, livros, apostilas
Segunda	Transmissão por rádio e televisão	Rádio, Vídeo, TV, Fitas cassetes
Terceira	Universidades abertas	Materiais impressos, TV, Rádio, telefone, fitas cassete
Quarta	Teleconferência	Teleconferência interativa com áudio e vídeo
Quinta	Internet/web	Internet, MP3, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns

Fonte: Vilaça (2010, p.95)

No âmbito da legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394/96, em seu artigo 80, instituiu a Educação a Distância com a possibilidade de uso orgânico em todos os níveis e modalidade de ensino e de educação continuada. Em 1998, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº. 2.494 que conceitua em seu Artigo 1º a educação a distância como:

uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Essa lei apresenta a EaD como uma forma de ensino por autoaprendizagem que se realiza no momento em que aluno está estudando com o apoio de recursos didáticos estruturados previamente. Depois de alguns anos, o decreto nº. 2.494/98 foi substituído pelo Decreto nº. 5.622/05, que orienta em seu artigo 1º como a educação a distância deve ser ofertada:

como modalidade educacional na qual a dimensão didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologia de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Esse novo decreto apresentou mudanças na definição da EaD, migrando do conceito de autoaprendizagem para uma aprendizagem a partir de mediações didático-pedagógicas com a utilização das tecnologias. Esse fato confere à Educação a Distância a possibilidade de uma aprendizagem colaborativa. Essa metodologia estimula a interação e o diálogo entre os sujeitos envolvidos, a colaboração e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Como já mencionado, a EaD não surgiu com a chegada das mídias ou da Internet, mas foram essas tecnologias que lhe conferiram uma maior visibilidade, um ensino mais interativo e uma diversidade de linguagens. A seguir, abordaremos sobre a aprendizagem dialógica na Educação a Distância e de que forma ela pode contribuir para a construção do conhecimento.

3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA NO CONTEXTO DA EaD

Partimos da concepção epistemológica crítico-emancipatória da prática pedagógica, abordada por Franco (2016), para discorrer sobre o processo de

aprendizagem no contexto da Educação a Distância. Desta forma, concebemos a prática pedagógica como uma prática social, que é fundamentada no pensamento crítico-reflexivo das atividades desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse pensamento crítico-reflexivo constitui a essência da prática pedagógica aqui abordada, bem como constitui a base do processo de aprendizagem desencadeado no desenvolvimento de suas atividades (FRANCO, 2016).

O processo de ensino-aprendizagem baseado na dialogicidade constitui uma relação horizontal e de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos, na qual aprende-se ao ensinar e ensina-se ao aprender (FREIRE, 2005). Esse processo tem como foco o desenvolvimento da autonomia do discente, bem como de sua capacidade crítico-reflexiva, através da valorização dos conhecimentos do aluno e da estimulação constante da reflexão e da curiosidade, com foco na constante construção do saber (FREIRE, 1987; FREIRE, 2005).

Conforme defende Freire (1987), o diálogo praticado entre os sujeitos do processo de aprendizagem é a base da aprendizagem dialógica. Para que haja a aprendizagem significativa, com a construção do conhecimento pelos sujeitos envolvidos, é preciso que se estabeleça o diálogo no sentido de práxis, ou seja, no sentido de ação reflexiva, através da qual, no intercâmbio de ideias e conhecimentos, baseado na discussão refletida, se constrói o conhecimento pretendido. Para que se estabeleça o diálogo na prática educativa é imprescindível que as relações construídas sejam fundamentadas na humildade, na confiança, no respeito e na solidariedade (FREIRE, 1987).

A realização de atividades de aprendizagem dialógica, seja em aulas presenciais ou em ambientes virtuais, depende, sobretudo, da atuação do professor. É importante que este tenha uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática pedagógica, com foco no desenvolvimento do processo de aprendizagem dialógica nos discentes. Na concepção de Azevedo (2013), o professor deve atuar como mediador e coparticipante do processo de construção do conhecimento, promovendo a facilitação, a problematização, a articulação e a orientação da aprendizagem, e, desta forma, incentivando a atividade do discente e o desenvolvimento da autonomia em um processo de interação mútua.

Para que se estabeleça o diálogo no processo de aprendizagem, é de fundamental importância que a relação entre professor e alunos seja pautada no respeito mútuo e na convicção, sobretudo por parte do docente, da importante contribuição que os saberes dos discentes pode oferecer para a construção do conhecimento (FREIRE, 2005). Desta forma, essa relação deve estar alicerçada na igualdade, na horizontalidade e na cooperação entre os sujeitos envolvidos para uma construção conjunta do conhecimento. Como bem defende Freire (2005), no diálogo significativo, no sentido de práxis, as pessoas se encontram para dizer o mundo, transformá-lo e melhorá-lo, e a sala de aula, seja ela presencial ou virtual, constitui um espaço propício para o exercício dessa prática crítica e reflexiva de elaboração dos saberes.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade EaD dispõem de uma série de ferramentas que favorecem e possibilitam o desenvolvimento de atividades de aprendizagem baseadas no diálogo. Seja em fóruns, chats, teleconferências ou qualquer outra ferramenta da EaD, cabe ao docente, através de estratégias didáticas bem programadas, estimular e coordenar o diálogo problematizador entre os discentes, promovendo situações que favoreçam a participação ativa e crítica dos alunos na construção do saber (HORÁCIO, 2015).

De acordo com Sumner apud Mariano (2014), ao longo de toda a história da EaD, predominou a concepção educativa de transferência e de acúmulo unidirecional, caracterizada por Paulo Freire (1987) como educação bancária e antidialógica. Desta forma, observa-se a manutenção, desde o início, da ênfase na capacitação individualista e instrumental.

Em consonância com essa afirmação, Belloni (2015) afirma que pesquisas têm evidenciado a prevalência de práticas de ensino na EaD pautadas em aprendizagens passivas, nas quais os alunos seguem absorvendo o conteúdo, ao invés de elaborá-los. Para a autora, um dos maiores desafios para se inserir a dialogicidade nessas práticas pedagógicas é o professor identificar a forma como essa inserção pode ser efetuada, de forma a fornecer condições para que tanto professores como alunos ausentes se tornem mais presentes.

De acordo com Silva (2011), o diálogo promove uma redução da distância física e temporal, característica dos cursos a distância, promovendo nos alunos o sentimento de maior proximidade ao professor e aos demais colegas, mesmo não estando presentes fisicamente. Nessa mesma linha de raciocínio, Scherer & Brito (2014) destacam a importância de se desenvolver, tanto no professor como nos alunos, a atitude de habitante do ambiente de aprendizagem virtual. Essa atitude faz com que os sujeitos se sintam responsáveis por suas ações e pelas ações dos colegas, “buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento construtivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente” (p. 56). Para as autoras, um dos grandes desafios dos cursos em EaD é que seus atores adquiram essa atitude de habitantes dos espaços virtuais, a fim de propiciarem o desenvolvimento da aprendizagem dialógica.

Outra questão relevante nesse processo de ensino-aprendizagem é que o professor, cujo papel é de mediador da ação dialógica e da construção do conhecimento, é constantemente desafiado a conhecer as ferramentas de TDIC, seu funcionamento e inovações, a fim de diversificar e potencializar as possibilidades de desenvolvimento de aprendizagem baseadas no diálogo entre os sujeitos envolvidos (AZEVEDO, 2013). Desta forma, a autora afirma que é necessária a adoção, por parte do docente, de uma postura proativa e aberta às novidades tecnológicas, de uma disposição em aprender e mudar suas práticas, destacando a curiosidade pelo saber como umas das competências essenciais ao professor de cursos de EaD.

São muitos os desafios para a implementação do processo de aprendizagem dialógica na EaD. A fim de superá-los, além de uma boa formação, faz-se necessário que o docente planeje e organize sua prática pedagógica com foco no aluno como centro do processo de construção do conhecimento, bem como se aproprie das diversas tecnologias como ferramentas essenciais para o estabelecimento de uma boa relação de ensino-aprendizagem pautada na relação dialógica entre os sujeitos envolvidos (AZEVEDO, 2013).

Trazer o aluno para o centro do processo de construção do conhecimento implica reconhecer, bem como respeitar e estimular a autonomia do discente como elemento fundamental para a efetivação da aprendizagem dialógica. A fim de elucidar

a importância dessas duas variáveis na EaD, procederemos à análise das mesmas no próximo tópico.

4. AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EaD

A palavra autonomia tem como definição “capacidade de governar a si mesmo” (HOUAISS, 2004, p. 78). Trazendo essa acepção para o contexto da educação, Belloni (2001) afirma que a autonomia consiste na capacidade de o aluno gerir seu processo de aprendizagem, de tomar para si sua própria formação. Pretti (2005), por sua vez, diz que a autonomia consiste na capacidade de participar e decidir, associada ao potencial do indivíduo de se apropriar de seu processo formativo.

Paulo Freire (2005), defende a importância da autonomia do sujeito no processo de aprendizagem, afirmando ser indispensável o respeito do professor em relação à autonomia do educando, à sua liberdade de expressão. Nas palavras do autor, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2005, p. 35).

A educação a distância, por ser caracterizada como uma forma de aprendizagem marcada pelo distanciamento espaço-temporal entre professor e aluno e pela mediação das tecnologias digitais da informação e da comunicação nesse processo de ensino-aprendizagem, acaba por exigir dos discentes autocontrole e autodireção, bem como “relativa independência e autonomia de ações perante as atividades propostas” (GOTTARDI, 2015), de forma a possibilitar o bom êxito na formação do educando. Nesse sentido, Preti (2005), ao analisar o papel do aluno da EaD, afirma a necessidade deste responsabilizar-se pela sua formação, sendo imprescindível a autonomia e a disciplina durante o percurso formativo.

Percebemos, portanto, que a EaD, pelo seu próprio formato, contribui para o desenvolvimento da autonomia no aluno. Nessa modalidade de educação, o aluno figura necessariamente como sujeito ativo na aprendizagem e no estudo, bem como engajado no processo de construção e socialização do conhecimento, sob a mediação do professor/tutor durante esse processo (BELLONI, 2001).

Para Belloni (2015), a interação mediatizada entre os sujeitos envolvidos (professor/aluno e discente/discente) constitui uma prática fundamental para o

processo de aprendizagem, através da construção conjunta do conhecimento, tendo como base a interação dialógica entre os participantes, favorecendo, inclusive, o desenvolvimento da autonomia nos discentes.

Como discorre Mariano (2014), “a proposta da educação a distância tem como discurso central justamente a facilitação da chamada aprendizagem autônoma” (p. 130). Nesse contexto, o professor deve atuar como mediador e provocador do processo de construção do conhecimento, problematizando saberes, bem como oferecendo recursos e informações, de forma que os alunos possam administrar, autonomamente, os conhecimentos em construção. Entretanto, é preciso ter cautela para que esse discurso de autonomia não se confunda com a prática de autoaprendizagem e de individualização de responsabilidades (MARIANO, 2014).

Importante se faz registrar que a construção dessa autonomia se faz de forma gradativa, durante o processo de educação a distância, sob a mediação e apoio do professor. Nessa modalidade de ensino, apesar de o docente não estar presente fisicamente, mantém contato com o discente através das TDIC, em especial, através da internet. Nesse processo, a autonomia vai sendo desenvolvida aos poucos, à medida que o sujeito age, interage e posiciona-se frente aos desafios que vão surgindo durante o percurso de aprendizagem.

Palloff e Pratt (2004), ao discorrerem sobre o perfil do aluno em EaD, com foco na autonomia, destacam três responsabilidades essenciais para o seu bom desempenho. Em relação à primeira responsabilidade, que é a construção do conhecimento, os autores enfatizam que o discente é responsável pela busca de solução aos problemas apresentados, mantendo sempre uma postura de questionamento frente a suas próprias hipóteses, bem como às hipóteses apresentadas pelo professor/tutor e pelos colegas.

A segunda responsabilidade, que é a colaboração, impõe ao discente a necessidade de trabalhar com os demais alunos, através da atividade dialógica e colaborativa, de forma a favorecer o compartilhamento e debate dos conhecimentos construídos e, a partir disto, a construção de novos saberes, com base na análise crítica dos conteúdos em estudo. Na terceira responsabilidade, que constitui o gerenciamento do processo de aprendizagem, os autores enfatizam que o aluno deve ser capaz de gerenciar e administrar seu processo de aprendizagem, através da

participação ativa e colaborativa na comunidade de aprendizagem *on-line* (PALLOFF; PRATT, 2004).

A interação dialógica entre os sujeitos na EaD é de fundamental importância para que se estabeleça um ambiente de aprendizagem colaborativa, a partir da construção conjunta do conhecimento. O diálogo, base da aprendizagem dialógica, pressupõe a presença, no sujeito participante, de uma certa autonomia que possibilite a este elaborar ideias e concepções e, desta forma, se posicionar frente às diversas questões que lhe são postas. É o posicionamento do indivíduo, na relação dialógica, que possibilita a troca e o compartilhamento de conhecimentos, favorecendo a construção e reconstrução do saber, através do diálogo.

Paulo Freire (2005) defende a importância da autonomia do sujeito no processo de aprendizagem, afirmando ser indispensável o respeito do professor em relação à autonomia do educando, à sua liberdade de expressão. Nas palavras do autor, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2005, p. 35).

É por meio da autonomia no pensar que o aluno se posicionará como sujeito ativo no processo de sua formação. É essa autonomia que possibilita a concretização no discente da concepção freireana de que aprender não significa acumular conhecimentos, mas refletir a realidade e produzir saberes (FREIRE, 2005). Percebemos, portanto, que autonomia e aprendizagem dialógica são premis-

sas interdependentes, que devem constituir o terreno fértil da Educação a Distância, de forma a subsidiar a formação do sujeito crítico e reflexivo, apto a se colocar no mundo de forma autônoma e emancipada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que a Educação a Distância surgiu como uma estratégia para se ampliar as oportunidades de formação para uma parcela da população que, por diversos motivos, tinham esse acesso dificultado. O êxito dessa estratégia pode ser inferido pelo fato de tal modalidade não só ter perdurado ao longo dos anos, em suas diversas formas e recursos utilizados, mas sobretudo por ter se atualizado e

aperfeiçoado, com a utilização das inovações tecnológicas implementadas ao longo do tempo.

Essas inovações tecnológicas, que constituem as bases da revolução tecnológica da EaD, foram fundamentais para o aperfeiçoamento e o enriquecimento da relação ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino, na medida em que possibilitou a superação da atividade pedagógica baseada na autoaprendizagem, com a possibilidade da implementação da aprendizagem dialógica, mediada pelo professor, a partir da interação dos sujeitos envolvidos por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa mudança constituiu uma revolução e um salto de qualidade no processo de ensino-aprendizagem na EAD, proporcionando uma formação mais rica, crítica e reflexiva, subsidiada pela dialogicidade entre os participantes do processo de construção do conhecimento.

Verificamos ainda que, durante todo o processo formativo na esfera da Educação a Distância, é imprescindível o desenvolvimento da autonomia no discente. Essa característica da subjetividade do indivíduo é de fundamental importância para o bom êxito no processo formativo e fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dialógica.

Por fim, ressaltamos que a implementação da aprendizagem dialógica na EaD requer um esforço dos sujeitos envolvidos, sobretudo do professor, em superar os vícios de práticas pedagógicas consolidadas, abrindo-se para as infinitas possibilidades, oferecidas pelas TDIC, de estimular o diálogo entre os alunos com foco na produção e construção do conhecimento. Esse esforço é fundamental para que, aproveitando-se as potencialidades que as ferramentas tecnológicas apresentam, se possa subsidiar a realização de atividades pedagógicas significativas, com foco na formação do sujeito crítico, reflexivo e autônomo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. B. Aprendizagem da EAD: contribuições e desafios. **Educação & Liguagem**, v. 16, n. 1, p. 151-169, jan.-jun. 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/4003/3662>>. Acesso em 21.04.2019.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. – São Paulo: Campinas. Autores Associados, 2015 – Coleção educação contemporânea. 127 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em 21.04.2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [livro eletrônico]. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOTTARDI, Mônica de Lourdes. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, p.109-123, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/2015/08/A_AUTONOMIA_NA_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em 08.05.2020.
- HORÁCIO, H. H. Educação dialógica em EaD: exame e considerações sobre a interação em fóruns de um curso de graduação. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 01, 2015. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/144>. Acesso em 21.04.2020.
- LAGARTO, J. R. **Formação profissional a Distância**. 1a . ed, Lisboa: Universidade Aberta/ Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1994.
- LITWIN, E. (org). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MAFRA, J.F. A Conectividade Radical como Princípio e Prática da Educação em Paulo Freire, 2007- Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, USP – São Paulo .
- MAIA, C. e MATTAR, J. **ABC da EaD**: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MARIANO, F. G. F. Desafios para uma educação dialógica em tempos de tecnologias. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 124-132, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/26124/1592> Acesso em 21.05.2019.
- MOORE, M. e KEARSLEY. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PRETI, O. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**: significados e dimensões. Cuiabá: Nead/UFMT, 2005.
- SCHERER, S.; BRITO, G. S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 53-77, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00053.pdf>>. Acesso em 21.04.2020.
- SILVA, I. M. Educação a distância: uma abordagem dialógica na construção de materiais didáticos impressos. **Revista Didática Sistemica**, v. 12, n. 1, p. 20-33,

2011. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1872/1209>>. Acesso em 21.04.2019.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VILAÇA, M. L. C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1197/0>. Acesso em: 17/04/2020.

Capítulo 10

DE VIDA INFANTIL À VIDA JUVENIL: UMA JORNADA PELOS ARQUIVOS

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza

DE VIDA INFANTIL À VIDA JUVENIL: UMA JORNADA PELOS ARQUIVOS

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Doutoranda em Educação, e-mail: marianaepss@gmail.com

Resumo

O presente artigo visa traçar um panorama relativo à pesquisa em arquivos, com especial ênfase nos arquivos físicos. Busca-se narrar o processo de pesquisa vivenciado tanto no âmbito do mestrado, finalizado em 2019, quanto no do doutorado, em curso. Ambas as pesquisas têm como objeto e fonte periódicos, cuja guarda encontra-se na Seção de Periódicos, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), o que possibilita tratar do modo de operação de pesquisa em arquivos físicos.

Palavras-chave: Pesquisa. História. Arquivos. Periódicos.

Abstract

This paper aims to present an overview regarding research in archives, with a special focus on physical archives. It aims to narrate the research process experienced in both Master (finished in 2019) and Doctorate (on course) degrees. Both researches have journals as object and source. Such journals can be found in the Journal Section of the Fundação Biblioteca Nacional (FBN), what allows us to present ways of researching in physical archives.

Keywords: Research. History. Archives. Journals.

Introdução

Este artigo busca apresentar o caminho traçado quando das pesquisas de mestrado (2017-2019) e de doutorado (2021-em curso), com especial enfoque no que concerne ao modo de operação em arquivos físicos. Trata-se de um movimento inicial em relação a pensar sobre o processo de pesquisa em arquivos físicos, mas que se coloca bastante pertinente no contexto atual de escrita deste artigo.

Desde 2020, temos enfrentado a pandemia causada pelo novo Coronavírus, o que tem nos obrigado a cumprir quarentena e praticar o distanciamento social. Neste sentido, muitas atividades que antes eram realizadas de maneira presencial puderam ser substituídas, parcial ou integralmente, por atividades remotas. A pesquisa em arquivos físicos, contudo, não foi uma destas atividades que puderam ser substituídas

pelo modelo remoto – o que nos instiga, ainda mais, a pensar o espaço de arquivos e bibliotecas no processo investigativo.

Destarte, no âmbito do artigo busca-se salientar aspectos gerais referente à pesquisa em arquivos e, de maneira mais específica, o espaço dos arquivos físicos nas pesquisas empreendidas por mim. Ademais, busca-se iluminar elementos das revistas analisadas: *Vida Infantil* e *Vida Juvenil*. As revistas em destaque se encontram sob guarda da Seção de Periódicos, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), localizada no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar que *Vida Infantil* foi o periódico analisado no mestrado e a pesquisa atual, de doutorado, tem se debruçado em *Vida Juvenil*. Como se nota, os nomes das revistas parecem ter relação, ainda que os públicos visados sejam distintos. Se por um lado *Vida Infantil* era endereçada às crianças, *Vida Juvenil*, por outro, tinha os jovens como público ideal, conforme será possível observar ao longo do artigo.

Importa destacar, ainda, que a escolha por me debruçar em duas revistas para pensar em aspectos do campo da História da Educação não se deu de maneira fortuita. Nesse sentido, utilizo as contribuições de Bloch (2001) acerca da guinada da história e da escrita da história, vislumbrada, em grande medida, a partir do Movimento da Escola dos Annales (1929), de modo a ser possível localizar o espaço de *Vida Infantil* e *Vida Juvenil* na condição de fontes históricas e de materiais sociais, frutos de um tempo e de um espaço.

Ademais, traço um diálogo com Nunes e Carvalho (2005) no que diz respeito à defesa de que se faz necessário problematizar e alargar a concepção de fontes nas pesquisas em História da Educação. As autoras ressaltam a relação entre a Nova História Cultural e a História da Educação, observando que o modo de manipulação das fontes pelo pesquisador é elemento-chave para uma investigação densa, problematizadora e crítica. As autoras colaboram, assim, com este estudo ao passo que salientam o fato da necessidade de se rever antigas temáticas analisadas; desconstruir “velhos objetos”, de maneira a trazer à luz “novos objetos”; e avançar em novas perspectivas de análises, corroborando com a perspectiva teórica da Escola dos Annales, a qual prevê uma história-problema, com novas fontes históricas e novos sujeitos históricos, para além dos ditos oficiais. É a partir desses pressupostos que

ponho luz à *Vida Infantil* e *Vida Juvenil* para pensar produções não-escolares para crianças e jovens brasileiras escolarizadas, conforme veremos na última seção deste artigo.

O caminho entre *Vida Infantil* e *Vida Juvenil*

O caminho que inicialmente me leva a *Vida Infantil* é repleto de gratidão e de coincidências. A gratidão se deve ao fato de eu tê-la conhecido através de uma grande parceira de grupo de pesquisa⁹ e amiga pessoal, a Liana Borba, professora, pesquisadora e de uma generosidade sem tamanho. Já a coincidência se deve ao fato de a referida professora e pesquisadora, em sua dissertação¹⁰, ter investigado a dimensão educativa de três periódicos femininos dos anos 1950, a saber: *Jornal das Moças*, *Querida* e *Vida Doméstica*, e ter, ao longo de sua pesquisa, descoberto, coincidentemente, *Vida Infantil*. Liana também realizou sua pesquisa na Seção de Periódicos, da FBN, e analisou, tanto *Jornal das Moças* quanto *Vida Doméstica*, a partir de seus microfilmes, e analisou *Querida* a partir de sua materialidade. Quando da pesquisa de *Vida Doméstica*, Liana analisou todas as propagandas presentes no material e, nesse movimento, acabou descobrindo *Vida Infantil*, que aparecia, com frequência, nas propagandas do material.

Como já é possível supor, *Vida Doméstica*, *Vida Infantil* e *Vida Juvenil* eram revistas “irmãs” e eram produzidas e publicadas pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica. As três revistas compõem o rol de publicações da editora e, como é possível observar pelos títulos, cada uma se ocupava de um público diferente: da mocidade feminina à juventude, passando pela infância, a Sociedade Gráfica Vida Doméstica visava estar presente nos lares brasileiros.

Ao descobrir *Vida Infantil* a partir de *Vida Doméstica*, Liana ficou curiosa em saber do que se tratava aquela outra publicação iniciada pela sociedade gráfica que estudava. Contudo, para seu doutoramento, Liana seguiu outro rumo: optou por se

⁹ Trata-se do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL), coordenado pela professora Dra. Márcia Cabral da Silva (ProPEd/UERJ).

¹⁰ SANTOS, Liana Pereira Borba dos. *Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950*. 2011. 170f. Dissertação (Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

debruçar na revista Pais & Filhos¹¹. Desse modo, em uma de nossas conversas, argumentei que tinha o interesse em fazer o curso de mestrado e que gostaria de estudar a infância, muito por conta dos estudos já realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL) e pela minha atuação como professora do Ensino Fundamental I¹². Imediatamente, Liana me falou sobre a tal *Vida Infantil* que houvera descoberto ao pesquisar *Vida Doméstica*. Assim, ela foi capaz de me deixar curiosa em relação ao periódico: que título é esse?! Que vida infantil seria retratada na revista? Que revista era essa? E, diante da minha curiosidade, fui à Seção de Periódicos da FBN investigar que tal *Vida Infantil* era essa. Encontrei ali, no meu primeiro contato com a revista, o meu objeto e fonte de pesquisa, objeto pelo qual ficaria encantada enquanto pesquisadora e me renderia frutos tão bons. Até hoje agradeço Liana por ter provocado este encontro tão incrível!

Após o encontro e a decisão de mergulhar no mundo de *Vida Infantil*, me tornei visitante assídua da seção de Periódicos e, lá, pude viver experiências de pesquisa que apenas o espaço de um arquivo físico é capaz de proporcionar. Além de poder estar em um ambiente próprio para a leitura e a escrita, aspectos característicos de uma pesquisa acadêmica, pude ter acesso à materialidade da revista, o que é, sem dúvida, uma das melhores partes de poder pesquisar em arquivos físicos. Nesse sentido, coaduno com Almeida (2021) ao defender que

As ações de preservar memórias em papel e, ao mesmo tempo, permitir o acesso a essas materialidades configuram os maiores compromissos dos Arquivos, afinados aos princípios de cidadania, fundamentais em sociedades democráticas (p. 13).

Assim, a seção de Periódicos onde realizei a pesquisa tinha dupla função: a não só de salvaguardar os periódicos ali presentes, como também a de possibilitar o acesso direto à fonte material, experiência esta que só pode ser vivida em arquivos e acervos físicos. Isso não significa que arquivos e acervos digitais não tenham sua importância; de fato, poder ter acesso a documentos que talvez não pudessem ser consultados devido à distância ou a documentos antigos, cujo manuseio seria mais

¹¹ SANTOS, Liana Pereira Borba dos. *Infância e família em revista: Pais & Filhos (1968-1989)*. 2018. 399f. Tese (Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

¹² Sou professora dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ).

difícil, é uma das formas de garantir e democratizar o acesso a diversos pesquisadores ao redor do mundo. Contudo, poder acessar a fonte em sua forma “crua” é uma experiência interessante.

[O trabalho nos arquivos físicos é um] trabalho de artesanato, que se coloca na contramão dos processos de informatização que avançam também nas práticas arquivísticas. [...] os velhos papéis não interessam apenas pelas informações que contém, poder manuseá-los é uma importante experiência sensorial para aquele que se dedica à pesquisa. (ALMEIDA, 2021, p. 14)

Almeida (2021) classifica a possibilidade de pegar nossos objetos e fontes como uma “experiência sensorial” e, de fato, o é, ainda que tenhamos que fazer uso de luvas e máscaras para manuseá-los com vistas à sua preservação. Além disso, importa chamar atenção para o fato de ao observarmos materiais presentes em arquivos físicos sermos capazes de observar, de maneira viva, marcas causadas pelo tempo, marcas estas que, em arquivos e acervos digitais talvez não consigamos enxergar com tanta ênfase.

Destaco, enfim, que não se trata de polarizar formas de pesquisa. Pelo contrário, a ideia é ressaltar possibilidades de pesquisas, seja via arquivo físico ou digital, de modo que se considere mais como um processo de união e complementação do que de exclusão e preterimento.

Assim, após o meu encontro com *Vida Infantil*, pude me debruçar em tudo aquilo que esta fonte poderia me proporcionar, na condição de material indiciário do modo como se pensava a infância naquele contexto histórico e social. Aquelas perguntas iniciais que me fizeram ficar instigada em relação ao periódico foram importantes até certo ponto. Contudo, elas se expandiram e me permitiram lançar uma hipótese: a de que *Vida Infantil* era uma revista de caráter híbrido, tal como a própria infância retratada na revista. O periódico buscava ser consumido por crianças escolarizadas e vistas como “futuro da nação”. Logo, não bastava entreter as crianças com conteúdos rasos e superficiais, mas, sim, colaborar com seu processo educativo e formativo. Deste modo, *Vida Infantil* apresentava uma variedade de seções que,

juntas, buscavam cumprir os objetivos vislumbrados por ela: os de divertir, educar e instruir¹³.

A composição de *Vida Infantil* parecia seguir um padrão discursivo e editorial que dialogava com os objetivos propostos. Nesse sentido, todos os elementos que a compunham são passíveis de observação, seja tanto em relação às interações verbais propostas nas seções (BAKHTIN, 2003) quanto aos elementos paratextuais, como as ilustrações e o jogo de cores e fontes (GENETTE, 2009). Destaque-se, contudo, as propagandas veiculadas na revista. Assim como Liana descobriu *Vida Infantil* através das propagandas de *Vida Doméstica*, foi possível descobrir *Vida Juvenil* a partir de *Vida Infantil*.

O caráter endógeno das propagandas veiculadas em todas as publicações da Sociedade Gráfica Vida Doméstica pode ser visto uma marca da editora. Logo, a partir de 1948 surgiram as propagandas de *Vida Juvenil* – última e mais recente publicação da editora, cujo lançamento se deu em janeiro de 1949. A curiosidade tomou nova forma: do que se tratava *Vida Juvenil*? No que se diferenciava e se assemelhava à *Vida Infantil*?

Quando estava finalizando o mestrado, decidi tentar o processo seletivo para o doutorado, cujo objeto e fonte seria, sem dúvidas, *Vida Juvenil*. Assim, pude observar outra característica da pesquisa em arquivos físicos: poder, em uma mesma visita à Biblioteca, pegar outros materiais e explorá-los. Então, ao folhear *Vida Infantil* eu podia, também, folhear *Vida Juvenil*, embora não fosse ainda minha fonte de pesquisa principal. Curioso pensar que se soubesse que enfrentaríamos uma pandemia um ano após minha defesa de dissertação, eu teria aproveitado melhor as oportunidades de contato com *Vida Juvenil*.

Destaca-se, então, uma das dificuldades de ter seu material de pesquisa sob guarda de arquivos e acervos físicos: a impossibilidade de acessá-lo se não for até o local. Em tempos de pandemia é algo a se considerar. Cheguei, inclusive, a pensar em desistir de *Vida Juvenil* e me debruçar em algum outro periódico disponível na Hemeroteca Digital da FBN¹⁴. Contudo, diante de tanto apreço à editora e às

¹³ Trata-se do subtítulo da revista, instituído a partir de 1948. Neste sentido, cabe ressaltar algumas seções como “História do Brasil para Crianças”, “Sua página de exercícios” e “A matemática sorri para você” (que, após o lançamento de *Vida Juvenil*, em 1949, migrou para esta).

¹⁴ Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

publicações dela e curiosidade em relação à *Vida Juvenil*, me coloco esperançosa de poder continuar com este objeto e fonte. Na próxima seção será possível observarmos, mais profundamente, nos referidos periódicos.

De olho nas fontes

Após traçar o panorama em relação ao meu encontro com as revistas, cabe apresentá-las e fazer breves reflexões acerca delas. *Vida Infantil* (1947-1960) e *Vida Juvenil* (1949-1959) foram duas das três revistas de responsabilidade da Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda¹⁵. Como anunciado anteriormente, *Vida Doméstica*¹⁶ (1920-1963) também fazia parte do rol de publicações da editora e tinha como público-alvo mulheres e moças das camadas média e alta da sociedade carioca e, mais ainda, brasileira.

Segundo o Dicionário *Online* de Português, *Dicio*¹⁷, o termo *Vida* representa o “conjunto dos hábitos e costumes de alguém; maneira de viver”. Destarte, é possível pensarmos o uso desse termo nos títulos das revistas da editora (inclusive no próprio nome da sociedade gráfica): trata-se de revistas que intentavam apresentar “hábitos e costumes” da infância, do jovem e da mulher, de modo a salientar e dialogar com a “maneira de viver” desses três grupos.

Como se nota a partir do título das revistas, a editora buscava produzir materiais para diferentes públicos, a despeito dos diferentes períodos. Da mocidade feminina à juventude, passando pela infância, a Sociedade Gráfica Vida Doméstica visava estar presente nos lares brasileiros. Nesse sentido, Hallewell (1985) já apontava para a segregação dos grupos de consumidores por faixa etária, prática recorrente, à época, e que podia ser observada pelo número crescente de revistas e coleções que se dividiam tanto pela idade quanto pelo sexo (SOUZA, 2019).

¹⁵ A Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda. tinha sede no Distrito Federal e tinha como fundador o empreendedor Jesus Gonçalves Fidalgo. Na condição de diretor responsável, contudo, não aparecia o nome de Jesus Fidalgo e, sim, de seu filho, Carlos Gonçalves Fidalgo, que ficava a frente das três revistas.

¹⁶ *Vida Doméstica* foi uma revista brasileira que circulou mensal (posteriormente, quinzenal e semanalmente), cuja sede se localizava no Rio de Janeiro e era voltada para o público feminino. Circulou no país entre 1920 e 1963. Mais informações, conferir em SANTOS, Liana Pereira Borba dos. *Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950*. Dissertação de mestrado em educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

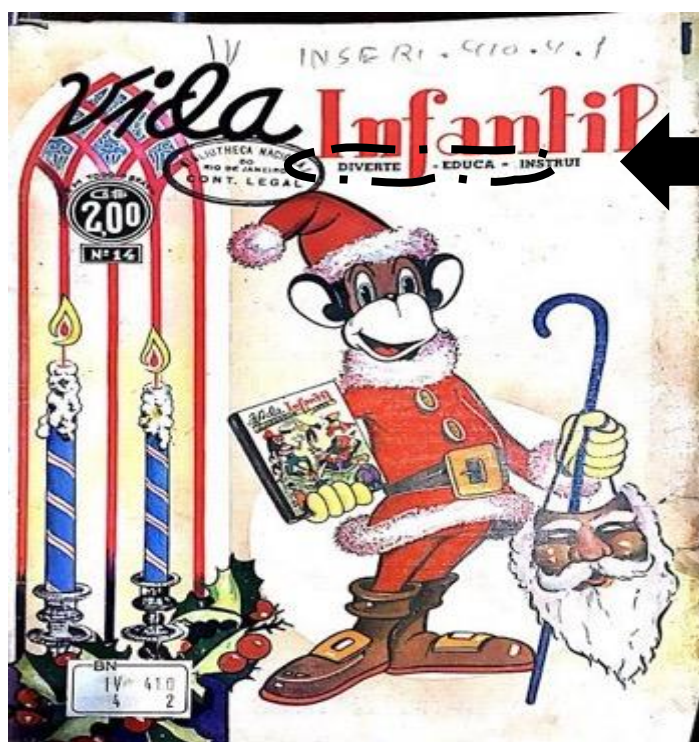
¹⁷ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/vida/>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

Vida Infantil, por um lado, foi uma revista voltada para as crianças escolarizadas que tivessem acesso a esse tipo de material. De novembro de 1947 a junho de 1951, a revista circulava com uma periodicidade mensal; já a partir de julho de 1951 passou a ser quinzenal.

Vida Juvenil, por outro lado, buscava ser consumida por adolescentes e jovens de ambos os sexos, e, também, escolarizadas e que estivessem se encaminhando para o mercado de trabalho. A pesquisa acerca de *Vida Juvenil* se encontra bastante inicial, então ainda não foi possível observar, com maior respaldo, a periodicidade da revista. Contudo, a partir de pesquisa preliminar supõe que seguia uma periodicidade mensal.

No que concerne aos aspectos observáveis a um público escolarizado, notam-se elementos convergentes entre as revistas. Tanto *Vida Infantil* quanto *Vida Juvenil* apresentavam seções de cunho divertido, educativo e instrutivo. Nesse sentido, o lema de *Vida Infantil* registrava que a revista visava *Divertir, Educar e Instruir*, o que poderia ser ampliado para *Vida Juvenil*. Observe-se o subtítulo adotado pela revista a partir de dezembro de 1948 (figura 1):

Figura 1: Capa de *Vida Infantil*



Fonte: *Vida Infantil*. Número 14, dez/1948, capa. Depositário: FBN

Em *Vida Infantil*, a diversão, de maneira geral, ficava a cargo das Histórias em Quadrinhos e das piadas, ainda que, mesmo nas seções voltadas para a educação e instrução, o caráter divertido e lúdico não ficasse de lado; já a educação e a instrução se davam a partir de seções de conteúdo escolar, histórias de cunho moral e, ainda, algumas Histórias em Quadrinhos, uma vez que a diversão, a educação e a instrução se davam de maneira integrada. As principais seções de cunho educativo e instrutivo são “História do Brasil para Crianças”, analisadas na dissertação, “Sua página de exercícios” e “A matemática sorri para você”, que, posteriormente, migrou para *Vida Juvenil* quando do lançamento desta.

Vida Juvenil, por sua vez, também seguia uma perspectiva híbrida, mas com seções mais coerentes com o público visado. A revista também apostava em colunas de “reforço escolar”, como “Lendo e Aprendendo (seção de artigos versando sobre matérias dos cursos médios)” e “A matemática sorri para você”, advinda de *Vida Infantil*, mas cujo conteúdo se mostrava, possivelmente, mais denso e adequado ao público juvenil. Ademais, *Vida Juvenil* contava com a seção “Escolha sua profissão”, o que indiciava o público-alvo, assim como, os preceitos da revista para a juventude: acerrar a formação de jovens bem educados, instruídos e “úteis” à pátria.

A partir da relação tecida entre as revistas, tem-se a ideia de que uma buscava agir de maneira relacional e complementar à outra. Isto significa que é possível que os editores tenham começado a investir e uma publicação para um público mais velho em relação ao público de *Vida Infantil* para, assim, garantir uma certa continuidade no trabalho educativo e formativo.

Observa-se que desde a criação das revistas, os editores já apresentavam, explícita ou implicitamente, o projeto ideológico delas, com especial enfoque em *Vida Infantil*, uma vez que foi a revista com a qual foi possível tecer um diálogo mais profícuo, mas que, de maneira associativa, compreendemos *Vida Juvenil*. Segundo Bakhtin (2014), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [, de modo que] (...) a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (p. 36). Assim, a relação estabelecida entre autor-leitor se dava estritamente entre a palavra e pelas imagens, referenciadas por Chartier (2011) como os elementos tipológicos, os quais também possuem intencionalidades.

Chartier (2011) também ressalta as “intenções explícitas” do impresso, com ênfase nas revistas analisadas que buscavam, cada uma à sua medida, “distrair, educar e instruir” a criança e o jovem brasileiros. Sobre as intenções explícitas, Chartier (2011) advoga que

Há (...) tensão entre dois elementos. De uma parte, o que está do lado do autor, e por vezes do editor, e que visa a impor explicitamente maneira de ler, códigos de leitura (...), seja de maneira mais sub-reptícia uma leitura precisa (...). Esse **conjunto de intenções explícitas** ou **depositadas no próprio texto**, no limite, **postularia que um único leitor pudesse ser o verdadeiro detentor da verdade da leitura**. (...) Mas (...) cada livro tem uma vontade de divulgação, dirige-se a um mercado, a um público, ele deve circular, deve ganhar extensão, o que significará apropriações mal governadas, contrassensos, falhas na relação entre o **leitor ideal**, mas no limite singular, e de outra parte o **público real** que deve ser o mais amplo possível. (p. 245) (grifos meus)

A partir do excerto acima, é possível pensarmos à luz do conjunto de intenções explícitas e, até mesmo as implícitas, depositadas nas revistas, considerando o público-leitor ideal, seus conteúdos, enredos, contextos, gêneros textuais, imagens e ilustrações, com vistas à formação de um determinado público consumidor: crianças e jovens escolarizadas, compreendidas como o futuro da nação. De todo modo, Chartier (2011) chama a atenção para o fato de que o texto é circular e, dessa maneira, encontra pessoas diversas na condição de público, de modo que as apropriações se dão de modo diferente, “malgovernadas”, sem o controle daquele que, a priori, formulou o impresso. A apropriação é, portanto, singular, ativa e reativa e, bem como afirma Bakhtin (2004), dialógica. É partir dessa perspectiva, dialógica, enunciativa e ideológica, enfim, que se buscou analisar *Vida Infantil* quando da dissertação e, agora, *Vida Juvenil*, na pesquisa de doutorado.

Considerações finais

Espera-se que as análises empreendidas tenham podido iluminar elementos concernente à pesquisa a partir de dois aspectos: 1) do próprio ato de pesquisar, compreendendo limites e alcances da pesquisa em arquivos físicos; 2) dos modos de análise e dos resultados encontrados na pesquisa. Ainda que tenha sido um artigo com uma escrita mais do campo pessoal, foram utilizados autores para se construir o panorama proposto.

A partir da discussão acerca do primeiro ponto, ressalta-se o espaço de privilégio quando da pesquisa em arquivos físicos, por meio dos quais é possível agregar a experiência sensorial ao ato de pesquisar. Contudo, foi pontuado, também, uma limitação da pesquisa em arquivos físicos: a de se pesquisar em época de pandemia, a qual temos vivido desde 2020. Este impedimento atual tem atrasado o meu contato com *Vida Juvenil*, por exemplo, mas cabe ressaltar que *Vida Infantil* foi e é capaz de me possibilitar este encontro, ainda que de maneira “remota”, por meio de propagandas daquela.

Já no segundo ponto, buscou-se por luz às revistas em destaque, de modo a apresentá-las enquanto materiais sociais de relevo para se pensar a produção para crianças e jovens, no período (final da década de 1940). Buscou-se destacar algumas características dos periódicos, como o hibridismo e o investimento em seções de reforço escolar e de formação do cidadão. Assim, o reforço escolar de *Vida Infantil* pode ser ilustrado por “Sua página de exercícios”, a qual continha exercícios escolares de português e matemática, e a formação do pequeno cidadão podia ser vista em “História do Brasil para Crianças”, na qual apresentavam-se “heróis nacionais”, com vistas à reprodução por parte das crianças. Já em *Vida Juvenil*, o reforço escolar podia ser exemplificado por “Lendo e Aprendendo (seção de artigos versando sobre matérias dos cursos médios)” e a formação do futuro jovem da nação, em “Escolha sua profissão”.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Percursos de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021. 164 p.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16a Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Jorge Zahar Ed, 2001.
- CERTEAU, Michel. “A operação histórica”. In: _____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger (org). *Práticas da Leitura*. 5a Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. *Vida*. Disponível em: <www.dicio.com.br/vida>. Acesso em: 30 de abril de 2018.
- GENETTE, Gérard. (2009). *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- GINZBURG, Carlo. (1976). *O queijo e os vermes*. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Cia das Letras: SP.
- GOMES, Angela de Castro. *As Aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas*. Revista USP, São Paulo, no 59, p. 116-133, setembro/novembro 2003.

- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 1985.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Historiografia da educação e fontes”. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SANTOS, Liana Pereira Borba dos. *Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950*. 2011. 170f. Dissertação (Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- SANTOS, Liana Pereira Borba dos. *Infância e família em revista: Pais & Filhos (1968-1989)*. 2018. 399f. Tese (Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SOUZA, Mariana Elena Pinheiro dos Santos de. *Divertir, educar e instruir: Vida Infantil (1947-1950)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

Fonte documental

VIDA INFANTIL. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, ano 2, n. 14, dez. 1948.

Capítulo 11

INCLUSÃO, AUTISMO E O ENSINO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS E ACADÊMICAS POR MEIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS

Jessica Novôa

Gláucia da Silva Brito

INCLUSÃO, AUTISMO E O ENSINO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS E ACADÊMICAS POR MEIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS

Jessica Novôa

Doutoranda na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Especialista em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelas Faculdades Integradas Camões. É professora do quadro próprio do Magistério da Prefeitura Municipal de Araucária. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escolas e Tecnologias Educacionais (GEPPETE)/UFPR.

Gláucia da Silva Brito

Professora Doutora Titular da Universidade Federal do Paraná. Atuando na graduação de comunicação social e na Pós-graduação em Educação. Pesquisadora em Tecnologias na Educação, Educação a Distância, Formação do professor, Inclusão digital. Lider do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escolas e Tecnologias Educacionais (GEPPETE)/UFPR

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de um curso de extensão proposto a um grupo de docentes atuantes num Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de uma rede municipal de ensino no Paraná, o qual contou com ações docentes representadas no campo da inclusão, trazendo experiências com o uso de tecnologia assistiva na promoção da aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista, em sua prática cotidiana de ensino. O trabalho foi baseado na pesquisa qualitativa com estudo de um caso, no qual traz elementos oriundos das relações estabelecidas entre diferentes profissionais da educação e seu campo de atuação, envolvidos num processo dialógico que expressa diferentes meios de comunicar-se e agir dentro do movimento da cibercultura e do ciberespaço, tendo como principais autores da pesquisa: BRITO e PURIFICAÇÃO (2015), FORQUIM (1993), Levy (1999), PASSERINO, BEZ e VICARI (2013), SCHERER (2008), TARDIF (2002) e THOMPSON (2011). Como resultados, a pesquisa apontou diversos entendimentos acerca do conceito de tecnologia assistiva, a contribuição da mesma

na promoção da aprendizagem desde que realizada de forma contextualizada e objetiva, dando oportunidade de ouvir o professor e sua realidade, considerando o que realmente necessário na elaboração de formações continuada, com elementos próprios da cultura da escola e os objetos sociais identificados nesse contexto.

Palavras-chave: Ciberespaço. Representação Social. Tecnologia Assistiva. Inclusão. Autismo.

1 INTRODUÇÃO

O campo da educação brasileira é um espaço de notórias representações sociais que ali se estabelecem: campo de diversas culturas, contextos de ensino diversificados que representam estruturas sociais distintas umas das outras, para que de fato se contemplem a diversidade humana e a escola possa atuar com todo o rol de conteúdos institucionalizados ao longo de décadas, aliados aos desafios que contemplam ano a ano a educação.

Destes desafios, enfatizamos aqui a inclusão, amparada pela Lei nº 13.146/2015, a qual, estabelece caminhos a serem seguidos para a superação de barreiras, promovendo qualidade de vida e a emancipação da pessoa com deficiência. Logo, a educação deve contemplar meios, mecanismos e recursos que contribuam para que de fato efetivem condições a pessoa com deficiência vivenciar, agir, pensar, opinar, contribuir e experienciar em seu meio social e educacional de forma cada vez mais autônoma.

Em face deste panorama da educação especial e inclusiva, esta pesquisa apresenta a experiência de um dos módulos do curso de extensão intitulado “Formação Continuada no trabalho pedagógico para o Transtorno do Espectro Autista: o uso de Tecnologias Digitais”, aplicado com grupo focal de 60 docentes, atuantes no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) de um Município do Paraná. O curso foi proposto na modalidade semipresencial de 40 horas, sendo três encontros presenciais (12 horas) somada a 28 horas, via ambiente virtual de aprendizagem por meio do *Moodle*.

A partir de conceitos que envolvem as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), Educação Especial e Inclusiva e Formação Docente, o desenvolvimento do curso e da formação continuada oferecida aos docentes, a partir da interação entre os mesmos, trabalhou-se com alguns teóricos que ampararam tanto a pesquisa como a organização do curso como LEVY (1999), BRITO e PURIFICAÇÃO (2015), TARDIF (2002), SCHERER (2008), PASSERINO, BEZ,

VICARI (2013), que nos ajudaram a refletir sobre o fazer docente e o processo de construção coletiva do conhecimento.

Nos ambientes educacionais, ocorrem mudanças na organização do ensino, como troca de docentes a cada ano, e que demandam, necessidades e adequações na formação continuada como “[...] ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. (FORQUIN, 1993, p. 15)”.

Sendo assim, esse trabalho apresenta numa perspectiva colaborativa as experiências de docentes num dos módulos do curso de extensão em que conceitos como habilidades comunicativas e acadêmicas por meio da tecnologia assistiva, considerando as características presentes no TEA.

2 CULTURA DA ESCOLA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O MOVIMENTO DA CIBERCULTURA E DO CIBERESPAÇO NESSE CONTEXTO

A cultura é móvel, dinâmica e renova-se em diversas situações históricas e temporais. Nesse ato processual, a sociedade reinventa-se com o tempo e com as transformações que surgem implicando alguns fatores de construção coletiva social.

Contudo, novas formas de relacionar-se e expressar-se em sociedade vão surgindo após a revolução industrial, ampliando as possibilidades de reter e propagar o conhecimento, com recursos e comportamentos dentro da realidade chamada de Cibercultura que, conforme Levy (1999, p.22) é um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores”.

Dessa forma, as novas formas de comunicar-se instantaneamente de forma presencial e virtual, em qualquer local em que a pessoa esteja diante do grande volume de informações que recebe diariamente, é chamado de ciberespaço que surge da rede de computadores num “universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LEVY, 1999, p.22).

Segundo autor, ainda:

“O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade — enquanto a “realidade” pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. A expressão “realidade virtual” soa então como um oxímoro, um passe de

mágica misterioso. (p.50). o virtual não se opõe ao real mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade.”(LEVY, 1999, p.22).

Tratando-se de realidade, conforme a ideia do autor a qual defendemos em nossas pesquisas, o real não contrapõe-se ao virtual, pois é uma realidade na qual as pessoas vivenciam diariamente com valores, pensamentos, ações, posicionamentos e atitudes que relacionam-se de forma presente, real, como na mesma forma virtual, por mais que os mecanismos de participação sejam um pouco diferentes.

No ciberespaço, as pessoas circulam entre diversas informações em que destaca-se inclusive objetos sociais, em que caracteriza determinados contextos sociais e que impactam nas formas de relacionar-se e posicionar-se diante da realidade com posicionamentos e atitudes sobre determinado assunto. No Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) percebe-se a cultura da escola, como uma identidade com diferentes aspectos: de ideias, linguagens, pensamentos e atitudes e conhecimentos práticos compartilhados entre os docentes e demais profissionais, com opiniões semelhantes e diferenciadas acerca de assuntos educacionais, incluindo aqui as tecnologias, amplamente compartilhadas tal como uma representação social.

Uma representação social é:

“[...] uma representação social é uma estrutura composta por dois sistemas formados por elementos (crenças, ideias, e assim por diante). Um primeiro sistema é composto pelos elementos consensuais e mais resistentes que definem os aspectos mais importantes e definidores do que um grupo pensa sobre um objeto social: tal sistema é chamado núcleo central. Um segundo sistema chama-se periférico, consistindo de elementos que são mais particulares e flexíveis, adaptando a representação social a contextos e práticas específicos (Wachelke, 2013, p. 10 *apud* Abric, 1994a, 1994b).

Na educação especial e inclusiva a representação social é um campo que já vem sendo estudado (SOUSA, VILLAS BÔAS, 2011; SCHULMAN, 2004; TARDIFF, 2002; PAUGAM, 1996); mas necessita ampliar as pesquisas, diante de aspectos relacionados as políticas públicas, a ação do professor na perspectiva inclusiva, sua formação inicial e continuada e aspectos culturais que emergentes.

3 EXPLANAÇÕES SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA VERTENTE E SUAS POSSIBILIDADES

A tecnologia Assistiva (TA) é considerada atualmente como uma área do conhecimento em que objetiva-se a acessibilidade, adaptações curriculares e ajudas

técnicas. Anteriormente, a TA foi aplicada no Brasil como Tecnologias Assistivas (no plural) considerada pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência, para recursos que poderiam promover a funcionalidade da pessoa com deficiência, muitos conceitos e funções foram atreladas a TA.

Assim, consideramos neste estudo, o conceito de TA que se aproxima da ideia de “[...] como o próprio termo indica, são instrumentos criados e elaborados a favor do desenvolvimento, e, portanto, não existem de modo independente e não substituem o valor da ação humana” (BRITO; LEITE; MARTINS, 2014, p. 44), como recursos e meios que promovam a autonomia da pessoa com independência, de forma que possa favorecer o desenvolvimento da participação social, comunicacional e educacional através da mediação docente, que conduz seu trabalho pedagógico de forma objetiva e planejada.

O intuito da promoção do curso de extensão levou em consideração estes aspectos que envolvem a TA, propondo a reflexão de que dentro de um ambiente dialógico e colaborativo, o desafio é criar a compreensão da aplicabilidade da TA na vida de cada pessoa com deficiência, respeitando sua singularidade ao mesmo tempo em que, respeita-se as ideias sobressalentes das pessoas na construção de novos conhecimentos, valorizando a cultura da escola (a escola com suas próprias características, linguagens, pensamentos, atitudes) e da padronização constatada na cultura escolar (saberes didaticamente selecionados e organizados, sistematizados e normatizados) (FORQUIN, 1993) existente no sistema de ensino municipal.

Após a consolidação da conceituação da TA aos docentes, partimos de indagações: Como os docentes utilizam e refletem sobre a sua prática pedagógica com a utilização das tecnologias? Será que eles sabem em qual caminho começar? A rotina diária proporciona a eles momentos de busca por conhecimento específico das tecnologias? Respostas para estas indagações buscamos através da investigação sócio-histórica presente na metodologia Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson (2011), em que destaca-se que o objeto ou assunto não é apenas observado e sim, construído por sujeitos que interagem entre si, com a interpretação de falas e ações cotidianas do ambiente escolar.

O quinto módulo do curso de extensão semipresencial trabalho, teve como objetivo, propiciar o acesso a diversas possibilidades de ensino aos profissionais de educação, experimentando-as na prática e conhecendo suas proposições na teoria,

ao mesmo tempo em que, realizam a reflexão dessa prática. Muitas leituras foram indicadas no quinto módulo do curso, tais como, tecnologia assistiva e as habilidades comunicativas e acadêmicas. Sendo assim, utilizamos autores como Alves, Pereira e Viana (2017) para sistematizar conceitos de tecnologia assistiva na perspectiva inclusiva e ciberespaço; Carneiro e autores (2015) para tecnologia assistiva e mediação do aluno autista; textos sobre os aplicativos utilizados como o Projeto Integrar, Amplisoft (PUC/PR), SCALA (UFRGS), ABC Autismo entre outros, como fonte de suporte a sistematização da prática docente.

Dentre as atividades propostas aos cursistas, a viabilidade de um trabalho colaborativo deu-se sob o viés de atividade coletiva, em que os docentes dividem responsabilidades e atribuições, em conjunto criaram uma história social, visando o aperfeiçoamento ou o desenvolvimento de habilidades sociais específicas a serem trabalhadas na pessoa com autismo. O trabalho ou consultoria colaborativa ou coensino surgiu desde a década de 90 com diversos estudiosos (WEST; IDOL, 1989; PUGACH; JOHNSON, 1995; KAMPWIRTH, 2003; IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 2000).

O Fórum virtual foi utilizado para postar a atividade realizada pelo grupo e, compartilhar com os demais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além de que, cada cursista deveria comentar sobre as atividades dos outros grupos no Fórum, com o intuito de promover interação e o diálogo escrito.

O AVA por si só não é interativo, existe a necessidade do professor ser o mediador dessa interação, provocar os estudantes a participarem ativamente. Portanto, a interação não está configurada na máquina, objeto, computador e sim, nas pessoas que permeiam esse espaço digital. Algumas orientações acerca do problema apresentado foram indicados aos cursistas para que pudessem criar um roteiro para a sistematização da atividade indicada de história social.

Quando falamos de tecnologia assistiva na área da educação, a comunidade escolar entre eles os docentes, apresentam algumas dificuldades em relacionar a prática com a utilização das mesmas, pois a formação inicial e continuada mostra-se ainda insuficiente nas questões das tecnologias, ainda mais, que a TA está mais relacionada a área da saúde em processos de reabilitação.

O desafio na área da educação é relacionar a TA de forma funcional, pedagógica, proporcionando maior possibilidade da pessoa com deficiência em participar de forma autônoma dos processos de escolarização, social e de vida diária.

A presença do professor é de fundamental importância nesse processo de mediação do ensino e aprendizagem com as tecnologias, sendo que “sujeito-mediador, sujeito-não-oralizado e ações mediadoras são o ponto de partida para compreensão da com tecnologias” (PASSERINO, BEZ, VICARI, 2013, p. 05), ou seja, cada pessoa tem um papel nesse processo de mediação, mas que, consiste da participação de cada um, para que o outro possa dar a resposta adequada a ação realizada.

A atividade realizada de forma colaborativa propiciaram aos cursistas, a oportunidade de realizar as atividades de forma com que juntos buscassem meios para sua efetivação, na análise e tomada de decisões, partindo da situação-problema no espaço virtual.

O ciberespaço faz parte da rotina dos docentes e muitas vezes, os mesmos não se dão conta do quanto utilizam as tecnologias para permear a organização do seu trabalho. A partir da situação-problema, os docentes criaram novas possibilidades do fazer pedagógico, embasados nos textos disponíveis, pensando em alternativas com baixa tecnologia, na confecção de materiais visuais roteirizados (TA), com recursos e estratégias que viabilizaram o desenvolvimento de finalidades pedagógicas como as habilidades sociais e comunicativas do TEA.

Conforme Tardif (2002, p. 54) “[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. [...] o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”, sendo que o professor reflete sobre sua prática seguindo esse contexto.

Na proposição aos cursistas de atividades de forma individual no quinto módulo, com base nos aplicativos trabalhados que envolviam a tecnologia assistiva para o TEA, puderam ter acesso a meios de realizar o processo de ensino e aprendizagem com recursos de aplicativos e softwares, que pudessem promover autonomia e participação das atividades em sala de aula.

Os softwares trabalhados no quinto módulo do curso de extensão, foram criados exclusivamente para a mediação de aprendizagem de pessoas com TEA, baseados em pesquisas os quais citamos: Airê, Aiello, ABC Autismo, Scala (UFRGS) e Amplisoft (PUC/PR) e, com base neles, puderam criar outras estratégias e recursos em que pudessem propiciar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e comunicativas da pessoa com autismo em suas necessidades individuais.

Postagem de fotos e vídeos no Fórum do AVA foi solicitado aos cursistas, como forma de promover interação entre os mesmos e que estes pudessem tornar-se habitantes (SCHERER, 2008) desse espaço, sendo que como habitantes o intuito é de que “se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente” (SCHERER, 2008, p. 2).

Esse movimento de comunicação e interação no ambiente virtual de aprendizagem configura-se como uma nova forma de aprendizado, aprendizado este que ressignificar o saber docente, a construção de “[...] novos significados de nosso viver e do mundo, ao mesmo tempo em que nós melhoramos e desenvolvemos organizações neuronais e capacidades cognitivo-emocionais, transtornamos nossas atitudes, valores e competências, delineando tais transformações na vida diária, nas relações político-sociais” (ALVES; PEREIRA; VIANA, 2017, p. 166), transformando as formas de relacionar-se e agir não só dentro do ambiente escolar como no social.

A organização das atividades reflete não somente o trabalho de um currículo didaticamente organizado dentro da cultura escolar, mas a criação de recursos de baixa tecnologia para a criação de uma identidade própria ao estudante com deficiência, quando o docente reflete sobre os recursos e meios em que necessita para a efetiva participação, diminuindo a segregação escolar que ainda se mantêm em alguns ambientes escolares, pelo fato de instrumentalizar o professor para que este, possa promover a aprendizagem de forma significativa, como nos remete os autores Alves, Pereira e Viana (2017) “o educador em formação necessita vivenciar nas propostas práticas a utilização de diferentes tecnologias assistivas para poder compreender como elas fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem.” (ALVES; PEREIRA; VIANA, 2017, p. 164).

Essa forma de aprendizagem, por parte do docente com trocas de experiências permite:

“buscar caminhos de valorização de suas vivências e experiências, possibilitando-lhe, em parceria com outros professores, uma metodologia interdisciplinar, discutindo a relação entre os saberes profissionais, a experiência, a criatividade, e a reflexão crítica-científica a respeito da evolução humana e dos artefatos tecnológicos (BRITO; LEITE; MARTINS, 2014, p. 37).

A utilização de vários meios digitais, entre eles o ambiente virtual de aprendizagem e os recursos que dele se sobressaem, também chamamos de

“Cibercultura” (Levy, 1999) em que traz inúmeras fontes de informação, renovando processos de interação e do próprio processo histórico e cultural, transformando as formas de aprender em novos conhecimentos, reconfigurando a cultura.

4 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS CONCLUSIVAS

Os dados apresentados nesta pesquisa evidenciam que, a cultura da escola se difere umas das outras em diversos aspectos, até mesmo numa única unidade educacional e, com isso, consistem elementos que direcionam o processo educativo principalmente no processo de ensino e aprendizagem.

As representações sociais embutidas na cultura direcionam o fazer pedagógico, o saber docente e as formas com as quais a formação do professor é encaminhada, com atitudes, opiniões, discussões acerca de um objeto. Neste caso, apresentamos o contexto de experiências realizadas num dos módulos de um curso proposto de extensão semipresencial, com a temática envolvendo a tecnologia assistiva e as habilidades comunicativas e acadêmicas, em que os docentes modificaram algumas atitudes coletivamente, tanto no sentido de apropriar-se de mais conhecimentos, discutindo-os e sua aplicabilidade em sala de aula, como da resignificação da utilização das tecnologias, de forma planejada e levando em consideração as características próprias de cada pessoa, criando mecanismos de efetivar a aprendizagem e participação dos estudantes.

A formação continuada docente faz-se necessária amplamente e periodicamente pois, durante a aplicação do curso, os docentes relataram que em sua formação inicial e continuada não tiveram aprofundamento quanto a temática das tecnologias, inclusive sobre a tecnologia assistiva, sendo forte fator em que na aplicação do curso tivemos que resgatar a conceituação da mesma para que, pudessem refletir e redirecionar suas ações quanto a temática e o processo de ensino.

Esse panorama da educação especial e inclusiva com a utilização da tecnologia assistiva para as pessoas com deficiência, faz-se necessária a pesquisa e a concretização de ações formadoras aos docentes para que estes, possam consolidar o processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente e adaptativa as mudanças ocasionadas ao longo do tempo.

Muitas são as influências na educação em que os estudantes estão envolvidos no ciberespaço e na cibercultura e, a escola não pode ficar aquém a este movimento social.

Dar a oportunidade de ouvir o professor e sua realidade, faz com que levamos em consideração o que realmente é necessário elencar na elaboração de formações aos mesmos, pois trazem elementos próprios da cultura da escola e os objetos sociais identificados nesses contextos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.D.F.; PEREIRA, G.V.; VIANA, M.A.P. Tecnologia assistiva na perspectiva de educação inclusiva: o ciberespaço como lócus de autonomia e autoria. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai.-ago. 2017, p.159-169. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/347>. Acesso: 13 mar 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 mar 2020.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 2º ed. revista e atualizada. Curitiba: Editora InterSaberes, 2015.

BRITO, G. S.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Tecnologias nas políticas em educação especial no Brasil: reflexões sobre a formação do professor. Cap. 1. In: Tecnologias de La Información y Comunicación - TIC - em Educación Especial. MARTINS, S. E. S. O. e Editores. 2014. 290 p.

CAMPOS, P.H.F. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **R. Educ. Públ. Cuiabá**. v. 26 n. 63 p. 775-797 set./dez. 2017.

FORQUIM, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LÉVY, P. Ciberultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, jul./set. 2011. n. 41, p. 81-93.

NOVÔA, J. **O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial : um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista**. Orientadora: Gláucia da Silva Brito. Pós Graduação em Educação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PASSERINO, L.M.; BEZ, M. R.; VICARI, R. M. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**. v. 26. n. 47. set./dez. p. 619-638. 2013. Santa Maria.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10475/pdf> . Acesso 13 mar 2020.

SCHERER, S. Comunidades Virtuais de Aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes. Congresso Abed 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf> . Acesso: 13 mar 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2º ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1986.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WACHELKE, J. Beyond social representations: the conceptual bases of the structural approach on social thinking. **Interamerican Journal of Psychology**, 2013, 41, 131-138.

Capítulo 12

O MÉTODO ABA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Paula Gabriele Sá Araújo
Marcelo Luiz Bezerra da Silva
Mateus Aparecido de Faria

O MÉTODO ABA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Paula Gabriele Sá Araújo

*Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do
Pará – UEPA. Contato: paulaaraujoped@gmail.com*

Marcelo Luiz Bezerra da Silva

*Doutor em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista – UNESP de
Bauru. Contato: marcelo.bezerra@uepa.br*

Mateus Aparecido de Faria

*Doutorando em Saúde Coletiva. Instituto René Rachou – Fundação Oswaldo Cruz.
Contato: mateusfaria18@gmail.com*

RESUMO

Este trabalho pretende analisar o método ABA que é comumente utilizado na alfabetização de pessoas autistas. Esta pesquisa tem escopo qualitativo e descritivo, configurando-se como estudo de caso. Optou-se pela técnica de entrevista narrativa para que houvesse uma escuta autêntica do entrevistador. O objetivo geral estabelecido consiste em Compreender a eficácia do método ABA na alfabetização dos alunos autistas. Para este estudo foram delimitados dois objetivos específicos que corroboram com o cumprimento do objetivo geral. São eles: (I) Identificar as estratégias de alfabetização no método ABA; (II) Analisar os discursos acerca da eficácia do método ABA na alfabetização de pessoas autistas. Para esse intento nos debruçamos sobre a vertente teórico-metodológica da análise de discurso de linha francesa, que se abebera das teorizações de dois de seus principais teóricos, a saber: Michel Foucault e Eni Orlandi. Considera-se, finalmente, que o método ABA necessita ser repensado como esteio de uma presumida alfabetização de pessoas autistas, visto que ele se propõe muito mais a realizar recomendações de gestos e comportamentos estereotipados baseados no binômio estímulo-resposta, do que propriamente na aprendizagem crítica e consciente, que se propõe para o conjunto da humanidade. Diante da forma que acontece a alfabetização de alunos autistas, este trabalho tem a sua importância para contribuir com abordagens sobre esse método, para que docentes repensem a sua utilização no ambiente escolar.

Palavras-chave: Método ABA; Alfabetização; Autismo.

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the ABA method, commonly used in the literacy of autistic people. This research has a qualitative and descriptive scope. We opted for the narrative interview technique so that there was an authenticated interviewer listening.

The general objective established is to Understand the effectiveness of the ABA method in the literacy of autistic students. For this study, two specific objectives were defined that corroborate the achievement of the general objective. They are: (I) Identify literacy strategies in the ABA method; (II) Analyze the discourses about the effectiveness of the ABA method in the literacy of autistic people e. For this purpose, we focus on the theoretical-methodological aspect of French discourse analysis, which draws on the theories of two of its main theorists, namely: Michel Foucault and Eni Orlandi. Finally, it is considered that the ABA method needs to be rethought as a mainstay of a presumed literacy of autistic people, since it proposes much more to make recommendations for stereotyped gestures and behaviors based on the stimulus-response binomial, than to properly learn critical and conscious, which is proposed for the whole of humanity. Given the way in which the literacy of autistic students happens, this work has its importance to contribute with approaches to this method, so that teachers rethink its use in the school environment.

Keywords: ABA method; Literacy; Autism.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todas as pessoas independente se possuem deficiência ou não. Assim, os alunos autistas também precisam ter garantido o acesso, permanência e conclusão, assim como as outras crianças. No entanto, a situação desses discentes hoje é complexa, pois muitos docentes ainda não compreendem a importância de ensinar e aplicam metodologias inadequadas para ensinar os educandos.

Segundo Martins (2012) toda criança tem direito à educação de qualidade. Portanto, a escola precisa incluir as crianças com necessidades especiais e tem que estar pronta e organizada, não só estruturalmente, mas na preparação dos docentes, pois eles também têm que estar aptos para corresponder as necessidades dos educandos. Em especial nos anos iniciais, nos quais alguns processos pedagógicos são essenciais para seu desenvolvimento e escolarização, como é o letramento e a alfabetização.

Ainda hoje persiste o dissenso sobre as diferenças entre alfabetização e letramento, devido à proximidade entre os conceitos, impactando na prática docente e na rede de significados construídos em sala de aula. Seus embasamentos são diferentes e é possível ensinar de modos muito díspares, a depender da perspectiva adotada. Tal “enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica” (SOARES, 2004, p. 7).

Várias técnicas e metodologias são possíveis no âmbito do letramento e da alfabetização. Focaremos aqui no método de Análise do Comportamento Aplicada (em inglês *Applied Behavior Analysis* – ABA), geralmente associado ao processo de aprendizagem de pessoas que vivem com transtorno do espectro autista. Assim, o objetivo deste artigo é analisar o método ABA e suas implicações para o desenvolvimento da criança autista.

2 DESENVOLVIMENTO

É compreensível que aprender a ler e escrever é importante para o desenvolvimento do indivíduo e para a vida em sociedade. Porém, a alfabetização muitas vezes é considerada como algo que deve ser simplesmente memorizado, sem tratar do significado das letras e palavras no meio social do aluno, se aproximando, assim, do letramento.

De acordo com Gomes e Souza (2017), parece existir um consenso na afirmação de que quando essas pessoas aprendem a ler, tem uma diferença no desempenho da leitura de textos (resposta vocal relacionada a palavra escrita) e a leitura da compreensão (entendimento do conteúdo que está escrito). Em muitos casos, a criança, ao aprender a ler, apreende inicialmente a decodificação dos elementos da palavra, mas não compreende o seu significado, por isso é necessário mostrar não somente o código, mas também o sentido dela na realidade, ou seja, atribuir-lhe significado.

Segundo Freire (1979) o processo de alfabetização se dá por meio da compreensão das palavras em seu sentido real, a partir daquilo que o discente já conhece, ou seja, “de dentro para fora”, pois o aluno conhece muito sobre o meio em que vive. Por isso, é importante estabelecer uma ligação sobre o que o ele vivência e o que as palavras significam, além de proporcionar reflexões sobre o que ocorre no cotidiano para trabalhar com a criticidade.

De acordo com Kleiman (2008), o letramento tem como finalidade o pensamento sobre o ensino e a aprendizagem, atentando-se para aspectos da língua escrita na sociedade. Concordar com o letramento, desta forma, é exercer o procedimento de alfabetização no processo social da escrita, mesmo com a existência

de uma concepção tradicional que enxerga o desenvolvimento da escrita e da leitura como algo que deve ser trabalhado separadamente. Por isso, trabalha-se na sala de aula com atividades coletivas, com gêneros de textos diferentes, possibilitando compreensões diferenciadas, além de trabalhar com os códigos linguísticos, possibilitando o contato com diversos saberes.

Nessa perspectiva, para Lunardelli-Jacinto e Kupfer (2017), o indivíduo autista enxerga o mundo de uma maneira diferenciada e, apesar de não poder falar, ele tem o que dizer, ele não é deficiente. Entretanto, é importante considerar o desenvolvimento psíquico, as trocas de prazer e desprazer. Há uma falha no trânsito libidinal, levando à pessoa que vive no espectro autista a não verbalizar o prazer e a não saber o que fazer quando sente o desprazer. Dessa forma, acaba organizando defesas, o que designamos como as diversas formas de autismo. Trata-se de crianças que não sabem ler o que o outro quer ou o que sente. Mas há aqueles que têm um desenvolvimento cognitivo bom e conseguem ler as palavras “amor”, “ódio”, “tristeza”, porém não sabem que realmente representam.

A partir dessa perspectiva, é de suma importância discutir sobre o que é o método ABA e como ele acontece. Identificado como um método que analisa as atitudes dos educandos para moldá-los para que deixem de fazer gestos inadequados, e assim, paralelamente aprender a linguagem, o método ABA utiliza o Comportamento Verbal para focar no desenvolvimento da linguagem para utilizar meios como tentativa de promover o progresso do educando, objetivando a fala e a escrita do autista, porém visando apenas a oralidade (LEAR, 2004).

Ao olhar para alfabetização dos autistas, o método ABA condiciona os alunos, visto que não percebe a capacidade de pensar e refletir o que os estudantes autistas possuem. Pois o método utilizar pode ser, segundo Foucault (2001), mais uma forma de separar as pessoas “normais” e as pessoas “anormais”, fazendo um ensino não-inclusivo.

3 METODOLOGIA

O referencial teórico que conduziu esta pesquisa científica fundamentou-se na Análise de Discurso de linha francesa. Segundo Orlandi (2000), o analista do discurso precisa compreender as metáforas que são consideradas como materiais

na história, dessa forma, é relevante fazer relações do discurso, língua, sujeito e sentidos para ter conhecimento da ideologia que há por trás dos discursos, pois é essencial ter uma visão ampla dos acontecimentos para entender o que o autor do discurso quis dizer.

Diante disso, é relevante dizer que esta pesquisa tem finalidade descritiva, pois nossa intenção consiste em descrever como ocorre a aplicação desse método na sala de aula desses alunos. De acordo com Vieira (2009), na pesquisa descritiva o pesquisador não pretende dar explicações aos fenômenos. Propomos uma pesquisa fundamentada em uma vertente qualitativa, que se preocupou em compreender e descrever. Nesse sentido, é muito importante para entender sobre o método ABA, pois segundo Strauss e Corbin (2008) é relevante que questionem, para que aja um afastamento daquilo que olham e escutam, pois assim, poderão elevar ao nível do abstrato, e depois voltar ao nível dos dados.

Desse modo, a técnica de entrevista escolhida foi a narrativa, que, para Jovchelovitch e Bauer (2002), é um método de pesquisa qualitativa que substitui o esquema de pergunta-resposta, o que ocorre é a escuta autêntica do entrevistador. A narrativa não poderá ser interrompida e não será possível fazer qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta e encorajamento explícito para continuar a narração. O entrevistador pode, no entanto, tomar notas ocasionais para fazer perguntas posteriores, se não interferir na narração.

Para conseguir informações importantes para a pesquisa a seleção do caso entrevista visou alcançar pessoas com formação no método ABA. Utilizou-se o gravador, para registrar em áudio as entrevistas, juntamente com o bloco de notas. A transcrição foi feita pelo pesquisador para analisar os aspectos verbais, não verbais e paralinguísticos da entrevista para permitir a compreensão a partir do contexto. Entrevistou-se uma docente do 1º ano do Ensino Fundamental que trabalha numa escola situada na cidade de Belém, no estado do Pará, ela trabalhou como professora por sete anos nessa instituição e possui experiência em projetos de alfabetização que utiliza o método ABA como método de ensino para alunos autistas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A docente tem sete anos de trabalho na área educacional e possui conhecimentos sobre o método ABA e sua aplicação com alunos autistas. Devido ao

COVID-19 a entrevista ocorreu pela via *online*, mas foi possível obter os dados necessários para este trabalho, de forma segura, respeitando o distanciamento social.

Para melhor análise e aprofundamento acerca do discurso docente, apresentaremos os excertos da narrativa que mais evidenciaram elementos para o objetivo deste artigo.

A alfabetização é um processo que a criança aprende a codificar e decodificar a língua, aprende a utilizar esse código para comunicação. (Docente)

Ao questionar sobre os sentidos da alfabetização, a professora insere sua definição em uma prática técnica, tecnicista, utilitarista. Nesse sentido, entende-se que, para a professora, a alfabetização é apenas algo memorizado, como um processo de obtenção da tecnologia da escrita, ou seja, um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessário para a prática da leitura e da escrita. Entre as habilidades estão: codificação de fonemas em grafemas, decodificação de grafemas, habilidades motoras, postura corporal, direção correta da escrita, organização espacial da escrita, manipulação correta e adequada de leitura, essa visão ainda é muito comum mesmo nos dias de hoje.

Entretanto, alfabetizar vai além de codificar e decodificar palavras, pois, segundo Soares (1998), a alfabetização é dar acesso e condições para que cada pessoa entre no mundo da leitura e da escrita. Entretanto, tornando-os capazes de usar as habilidades de codificação e decodificação do sistema da escrita, mas fazer uso real e adequado de todas as funções da escrita dentro do meio social e como um instrumento de luta pela conquista da cidadania plena.

Esse método com base na análise do comportamento é geralmente utilizado em pessoas com autismo em forma de terapia. (Docente)

A posição da docente a partir de uma ordem do discurso medicalizante denota qual lugar é possível para uma criança no espectro autista dentro da escola: paciente, não estudante. Como este é um método clínico, ele ocorre em forma de terapia, mas é importante lembrar que como o autista se encontra na escola. Então, com esse pensamento seria o caso de utilizar métodos de cunho pedagógico e não clínico.

Diante das diversas formas de abordagem, o método ABA, segundo Andrade e Teodoro (2012), visa ensinar as habilidades que a criança não possui e redirecionar

as que ela possui de forma desadaptativa, trabalhando os déficits e os excessos. Sua prática é realizada de forma individualizada, dividindo por etapas as instruções das atividades e fazendo uso de reforçamentos quando o aluno apresenta comportamentos adequados.

Para a utilização desse método, Lear (2004) afirma que se requisita o profissional, um ensino estruturado, que pode ser modificado de acordo com as respostas do indivíduo durante a aplicação. Os objetivos devem ser claros e as intervenções individualizadas. Durante as sessões o profissional pode oferecer ajuda, com a propósito de impedir o erro, e os comportamentos desejados devem ser reforçados.

Compreendem as palavras e frases...eles saem com as habilidades e competências previstas para o primeiro ano consolidadas, mas tem uns que aprendem mais rápido e outros que demoram a aprender [...]. Esse método ele se preocupa mais com o comportamento, mas na aula eu uso o estímulo, elogio os trabalhos, mas ele por si só, eu acho que ele não é capaz de alfabetizar de fato. (Docente)

A interdiscursividade na fala da professora aponta para outras práticas discursivas que remetem ao binômio estímulo-resposta. Para entender como ocorre esse método é necessário entender sua base. O conceito da ABA se baseia nos escritos de Skinner (1953), que considera importante avaliar, descrever e remodelar comportamentos. Fundamenta-se na ideia do condicionamento operante, os comportamentos se desenvolvem no decorrer do contato do sujeito com seu ambiente.

Desta forma, a partir da fala da entrevistada, entende-se que há aqueles alunos que conseguem compreender mais rapidamente do que outros. Por isso, é importante pensar que se esses alunos não estão aprendendo as palavras e seus significados, então o método ABA não está sendo eficaz.

De acordo com Gough e Tunmer (1986) compreensão de leitura é, portanto, uma atividade cognitiva complexa que envolve inúmeras habilidades e várias formas de processamento, incluindo as habilidades para decodificar e compreender a linguagem falada. Durante a leitura, o leitor deve, além do conhecimento linguístico e de mundo, construir uma interpretação do que é visível na superfície do texto e oculto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ensinar as crianças autistas, vale perguntar se esse aluno pode pensar criticamente, mas a resposta é sim, apesar de alguns se afastarem do mundo, eles enxergam a realidade por uma outra perspectiva e, apesar de uns não falarem, eles têm o que dizer. Eles não podem ser ignorados, eles precisam aprender assim como as outras crianças, no entanto, não da mesma forma, pois eles requerem uma atenção específica.

O aluno autista tem a capacidade de raciocínio, embora se apresente de forma diferente, então, o problema está nos meios que o professor utiliza para alfabetizar. Pois a criança está na sala de aula como aluno e não como paciente em uma clínica. Nessa perspectiva, é importante pensar em uma forma pedagógica de ensino, visando o progresso da criatividade dos educandos.

Diante de diversos contrapontos sobre o método ABA, é importante dizer que esse método não tem eficácia, pois tem estratégias que não são aceitáveis para o desenvolvimento crítico, esse método não possibilita a dialogicidade, não problematiza, nem trabalha com a opinião dos alunos.

Por este motivo, faz-se relevante afirmar que os professores precisam buscar formas mais eficazes de alfabetizar as crianças autistas. Porém não utilizar metodologias de ambientes clínicos, mas sim pedagógicos. A escola é um local diferente de uma clínica e possuem papéis diferentes para a sociedade. Logo, como a instituição escolar tem o papel de educar, cabe a ela ir em busca de formas educativas para o ensino da alfabetização para autistas que promovam a leitura e a escrita respeitando a individualidade e os conhecimentos dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. B., TEODORO, M.L.M. Família e Autismo: Uma Revisão da Literatura. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo – RS, v. 5, n. 2, p. 134-141, jun. – dez., 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 04 de mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. De Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Ed. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças de. Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, SP, v. 22, n. 2, Abr-Jun, p. 233-252, 2017.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**. v. 7, p. 6-10, 1986.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Análise de Discurso: In: BAUER, MARTIN W; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**. n.3, v. 8, p.487-517, set-dez, 2008.

LEAR, Kathy. Ajude-nos a aprender. Ed. 2. Toronto, Ontario – Canadá, 2004.

LUNARDELLI-JACINTHO, Ana Francisca; KUPFER, M. C. M.; VANIER, Alain. A posição do psicanalista em um espaço de acolhimento para pequenas crianças e seus pais: da sustentação simbólica à constituição subjetiva. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.** São Paulo, v. 20, n. 4, p.673-685, dez, 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Ed. 19. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Ed. Pontes. Campinas: Pontes, 2000.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Free Press, 1953.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. Ed. 2. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana Santos da Mata

Professora na Educação Infantil do Colégio Universitário UFF. Doutora em Educação.
Endereço eletrônico: addamata7@gmail.com

Amanda Martinhão Barbosa

Acadêmica em Psicologia pela Faculdade UNIMEO-CTESOP.

Ana Carla da Silva C. da Cunha

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Integradas de Aracruz (2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Professora efetiva da educação básica desde 2020 na Prefeitura Municipal de Aracruz. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é mestranda do Ifes campus Vitória do Programa de mestrado ProfEPT. Endereço na ordem: Lírio da paz, 83, São Marcos, Aracruz, Espírito Santo, 29190745. Meu email: anacarla.silva@outlook.com

Ana Carolina Vale de Sousa

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais (UFPI), bolsista no programa de Residência Pedagógica (UFPI), pesquisadora no laboratório de Africologia e Estudos Ameríndios GERU-MAA (UFRJ) e colunista na Pense Produtora.

Ana Cristina Corrêa Fernandes

Professora na Educação Infantil do Colégio Universitário UFF. Doutora em Educação.
Endereço eletrônico: accfernandes@id.uff.br

Andréa Relva da Fonte Endlich

Professora na Educação Infantil do Colégio Universitário UFF. Doutoranda em Educação. Endereço eletrônico: relvaendlich@gmail.com

Astrid Santos Ottis

Sou graduada em Administração de empresas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sou pós-graduada pelo Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes) em Engenharia de Produção com ênfase em Gestão organizacional. sou

servidora do Ifes campus Cariacica e mestranda do Ifes campus Vitória do Programa de mestrado ProfEPT . Meu e-mail: asottis@gmail.com

Cristiane Sobral Santos Silva

Graduada em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Sergipe (2002), Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa pela Faculdade de Administração de Negócios de Sergipe - FANESE (2004) e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe/ ProfEPT (2020). Atuou como professora concursada de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Sergipe de maio/2004 a agosto de 2017 e trabalhou no Banco do Estado de Sergipe - Banese de novembro/2006 a agosto /2017. Atualmente, é Técnica em Assuntos Educacionais no Departamento de Educação a Distância no Instituto Federal de Sergipe.

Edimara Zanatta Ribeiro

Especialista em Educação Especial. Pedagoga.

Dálety Cantini Wengrat

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastro no CNPQ.

Gisleine Cristina Silva

Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Estadual de Maringá.

Gláucia da Silva Brito

Professora Doutora Titular da Universidade Federal do Paraná. Atuando na graduação de comunicação social e na Pós-graduação em Educação. Pesquisadora em Tecnologias na Educação, Educação a Distância, Formação do professor, Inclusão digital. Lider do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escolas e Tecnologias Educacionais (GEPPE)/UFPR.

Ingrid Mainara Gomes do Nascimento

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN (2020). Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID.

Iure Coutre Gurgel

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-PPGE/UECE. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,(POSEDUC/UERN) na área de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente . Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008), Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar pelo IFRN (2010). É professor Assistente III da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN, lotado no campus Avançado de Patu-CAP, lecionando as disciplinas: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Didática. Coordena o subprojeto do PIBID PEDAGOGIA do CAP/UERN. É membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE) Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Inicial e Continuada de Professores, Processo de Ensino-Aprendizagem e Educação Especial numa perspectiva Inclusiva.

Jessica Novôa

Doutoranda na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Especialista em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelas Faculdades Integradas Camões. É professora do quadro próprio do Magistério da Prefeitura Municipal de Araucária. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escolas e Tecnologias Educacionais (GEPPETE)/UFPR.

Leticia Venancio Peres

Acadêmica em Psicologia pela Faculdade UNIMEO-CTESOP.

Marcelo Luiz Bezerra da Silva

Professor assistente IV na Universidade do Estado do Pará (UEPa), vinculado ao Departamento de Educação Especializada (DEES); Especialista em Educação classe III na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC); Doutor em Educação Para a Ciência (UNESP/Bauru); Mestre em Ciências da Educação, pelo Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribenhó (IPLAC) com sede na Província de La Habana, Cuba; especialista em Direito do Estado, pela Escola de Governança Pública do Estado do Pará (EGPa); especialista em Educação e Informática pela Universidade Federal do Pará (UFPA); especialista em Ensino Superior pela Universidade da Amazônia (UNAMA); bacharel em Direito pela Universidade da Amazônia (UNAMA); licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério pela Universidade do Estado do Pará (UEPa); licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, na modalidade de Magistério para Deficientes Mentais, pela Universidade do Estado do Pará (UEPa).

Maria de Jesus Cano Miranda

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza

Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e em Letras Português/Inglês, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Especialista em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Claretiano, e em Educação Especial, pela Faculdade São Judas Tadeu; Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e Doutoranda pelo mesmo Programa, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Cabral da Silva. Docente do Setor Multidisciplinar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ).

Mariana Pelózi Rodrigues

Pedagoga, Especialista em Educação Especial.

Marize Lyra Silva Passos

Professora Titular e pesquisadora do Instituto Federal do Espírito Santo desde 1996, atuando nas áreas de metodologias ativas, educação e tecnologia, informática na educação e educação a distância. É doutora em Educação e em Engenharia, Mestre em Informática e Especialista em Informática. Realizou diversas formações sobre educação nas Universidades de Hamk e Tamk, na Finlândia, onde fez o seu Pós-doutorado. É professora permanente dos programas de Pós-graduação mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT). Atua, também, em cursos técnicos, graduação e pós-graduação na área de educação e informática. É líder do grupo de Inovação e Criatividade na Educação - INOCRI.

Mateus Aparecido de Faria

Doutorando e Mestre em Saúde Coletiva pelo Instituto René Rachou/Fundação Oswaldo Cruz (IRR/Fiocruz). Bacharel em Gestão de Serviços de Saúde pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Aperfeiçoado em Educação Permanente em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pedagogo pela Faculdade Unyleya. Técnico-administrativo em Educação na Escola de Veterinária da UFMG. Foi membro do Elos Coletivo - Núcleo Mineiro (<http://eloscoletivo.wix.com/elos>). Membro do People's Health Movement - PHM Brazil (<http://www.phmovement.org/>). Membro do Coletivo Ciência, Tecnologia e Sociedade em Movimento MG (<https://ctsmovmg.net.br/>). Membro do Grupo de Estudos em Promoção da Saúde (GEPS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - linha de pesquisa Educação e processos formativos na saúde. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História das Práticas da Saúde e da Doença (GEPHPD) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (GEPEH) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Diretor Administrativo da Associação de Pós-graduandos do IRR/Fiocruz. Professor e Tutor da Pós-graduação na Faculdade Unyleya. Professor conteudista de material didático para cursos EaD.

Nara de Carvalho e Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe e em Fisioterapia pela Universidade Tiradentes. Pós-Graduada em Educação de Jovens e Adultos pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá e Pós-Graduada em Fisioterapia em Traumatologia pela Universidade Castelo Branco. É Servidora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFS/ ProfEPT (2020).

Natalia Gisele Pereira

Acadêmica em Psicologia pela Faculdade UNIMEO-CTESOP.

Natasha Cris de Moura Estêves

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais (UFPI) e bolsista no programa de Residência Pedagógica (UFPI).

Neurivan Paulo de Oliveira

Especialista em Formação do Educador em Práticas Interdisciplinares pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN (2020). Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN (2018). Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN (2019). Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID.

Paula Gabriele Sá Araújo

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora assistente do projeto Tempo de aprender na cidade de Vigia-PA.

Paulo Sergio Rodrigues Sampaio Junior

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastro no CNPQ.

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Professor adjunto II do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPI.

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atua na Faculdade de Educação FAED, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena a Pós-graduação em docência na educação infantil e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens. GEPEMULT, cadastro do CNPQ.

Taíza Fernanda Ramalhais

Docente na Faculdade UNIMEO-CTESOP. Doutora em Ciência Animal, Doutoranda em Educação e Mestre em Promoção da Saúde.

Thuana Marques Dinh The

Acadêmica em Psicologia pela Faculdade UNIMEO-CTESOP.

Veridiana Dallarmi Pellanda

Especialização em Educação Física Escolar - UFPR. Licenciatura em Educação Física - PUCPR. Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Vinicius Rufino Leal

Mestrando em Matemática. Docente UNIMEO-CTESOP.

ISBN 978-658459929-1

